وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

دور المهارات اللّغوية في عمليّة إعداد البحوث العلميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي(شعبة الآداب والفلسفة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص دراسات لغوية.

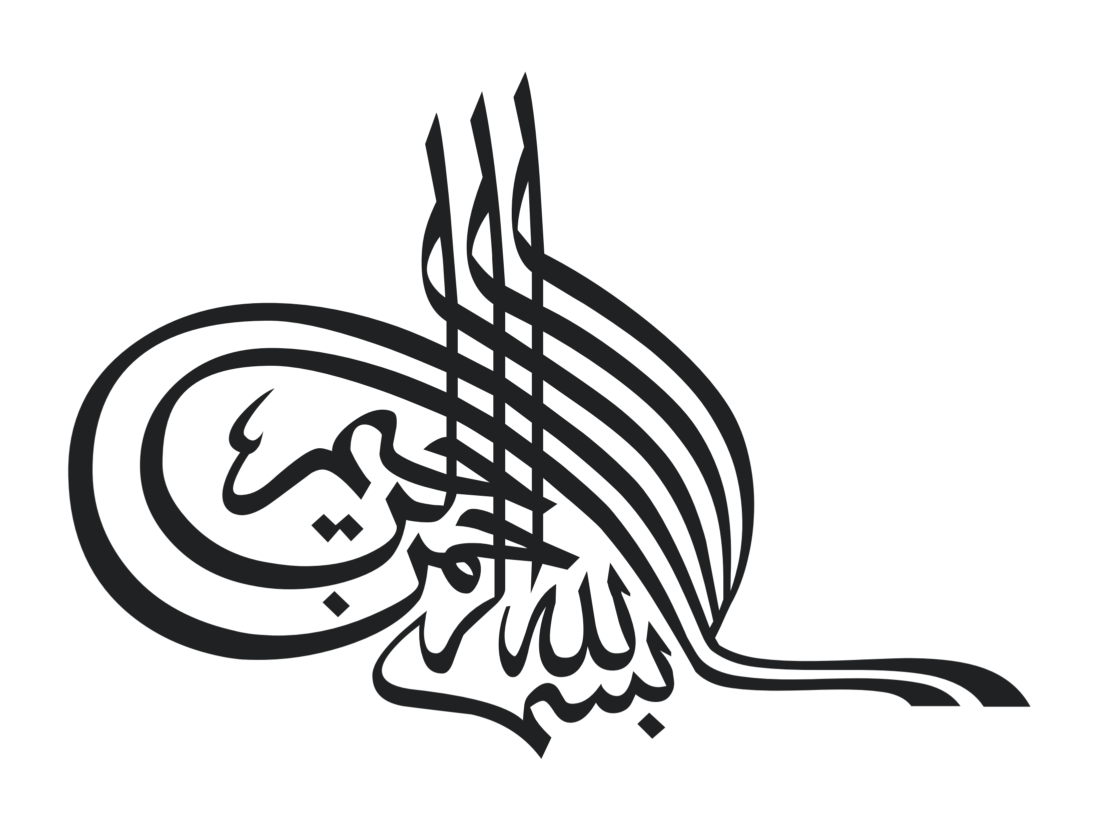
إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ الدّكتور:**

طاسي عماد **سيدي محمد غيثري**

أعضاء لجنة المناقشة

	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة
الرّئيس	ديب محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة معسكر
المشرف	سيدي محمد غيتري	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان
المناقش 1	بولرباح عثماني	أستاذ التعليم العالي	جامعة الاغواط
المناقش 2	تزرزتي حفيظة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر
المناقش 3	لواتي فاطمة	أستاذة بحث قسم أ	وحدة بحث تلمسان
المناقش 4	بناصر أمال	أستاذة محاضرة أ	جامعة تلمسان

الموسم الجامعي: 2020 / 2021.


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــــداء

إلى روح الوالدين رحمها الله،

إلى البرعم وسيم وسيدرا، وزوجتي،

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء،

إلى أستاذي المشرف القدوة،

إلى كل من ساندني في مشواري الدراسي،

أهديهم ثمرة جهدي المتواضع.

طاســـــي عماد

شكر وعرفان

بداية اشكر الله تعالى على توفيقه لي، كما يسرني أن أتقدم بشكري وامتناني إلى الأستاذ الدكتور سيدي محمد غيتري الذي قبل أن يشرف على هذا البحث موجها ومرشدا ومشجعا كما لا يفوتني أن اشكره على تفهمه وطيبته ومهما أطلت الثناء عليه فلن أوفيه حقه من التقدير والشكر والمودة والاعتزاز وأسال الله أن يحفظه ويجازيه بما وعد به عباده الصالحين.

كما اشكر كل من قدم لي يد العون في مشواري الدراسي، واخص بالذكر الأستاذ الدكتور بولرباح عثماني على تقديم يد المساعد . كما أتقدم بالشكر إلى كل أصدقائي.

مــقــدمــة

مقدمـــــة

بسم اللّه الرّحمن الرّحيم والحمد لله ربِّ العالمين ؛ الذّي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم والصلاة والسّلام على أشرف المرسلين، أفصح من نطق بالضّاد ، وعلى أله وصحبه. ورضي اللّه تعالى عن سادتنا من الأوليّاء والصالحين وبعد :

تُعّد اللّغة موضوع بحث علمي منذ القدم، وهي في الوقت ذاته محط اهتمام عملي لدى المعنيين بتعليم اللّغة بصفة عامة ، واللّغة العربيّة خاصة ، وغني عن الذّكر أنّ تعليم اللّغة ضرورة تفرضها المعرفة وتقدم الفكر، وسيما أنّ الأمم لا ترقى إلا برقي لغتها، لذلك أضحى النّهوض بمجال تعليميتها واجبا على كل متخصص يسهم في تنوير العقل، وبناء الحضارة .

ارتبطت المعلومات في ما سبق بالمدرسة؛ وما تقدمه للمجتمع من معلومات ومعارف يتعلمها التّلاميذ والطّلاب في مقاعد الدّراسة ، إلا أنَّ التّطور الذّي عرفه المجتمع من انتشار المعلومة والمعرفة الواسع جعل المدرسة تفقد منزلتها في السّيطرة على المعلومة ، وعلى نشرها، وخاصة مع التّطور الملحوظ والدّائم والسّريع لوسائل الاتصال، وبالخصوص الاجتماعيّة منها.

ومنه أصبح التّركيز على طريقة مواكبة هذا التّطور الحاصل في سرعة إنتاج المعلومات وانتشارها من اهتمامات المدرسة ؛ فركز المنهاج على المهارات اللّغويّة التّي تعد أهم وسيلة من وسائل التّواصل الإنساني ؛ التّي يتم بها إنتاج الأفكار، والوقوف بها على أفكار الآخرين وعليه صار للمهارات اللّغويّة تلك المكانة الهامة في تعليم اللّغات على اعتبار أنّها الحاملة للغة بجميع مهاراتها وأهدافها، وغاياتها التّربويّة.

ومع المقاربات الجديدة ، والوضعيّات التّربويّة الوافدة على المدرسة الجزائريّة في السّنوات الأخيرة، انعكس ذلك بالإيجاب على تدريس المهارات اللّغويّة؛ ذلك أنّ التّلميذ لم يعد مجرد وعاء

(سامع) يملئ بالمعلومات كما هو الحال في بيداغوجيا المعارف ولم يعد ينظر إلى العمليّة التّعليميّة التّعلميّة على أنّها عملية حشو، بل هي عمليّة تفكر وإنتاج، وبحث.

وعلى اعتبار أنّ المهارات اللّغويّة يكمل بعضها بعضا في النّمو ، والتّطور ؛ ذلك ما جعل تعليمها وتعليم مهاراتها الفرعيّة يعاني بعض الصعوبات ، والمشكلات التّي تعترض تطورها وتطويرها، ففي المقاربة الجديدة أصبح ينظر إلى المهارات اللّغوية على أنّها أكبر من أن تكون مجرد عملية تعلم الاستماع ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التّحدث ؛ الذّي هو أدنى إلى الفطرية أو الآلية من المهارة، فهي تدخل في توجيه فكر التّلميذ والارتقاء به وتزويده من جهة بالمعلومات والمعارف، وتساعده على مشاركة أفكاره.

فللمهارات اللّغوية تدخل في بناء معرفة التّلميذ ونموها؛ ومن جهة أخرى تساعده على مشاركة أعماله، وأفكاره في ظل المقاربة بالكفاءات التّي ترى أنّ التّلميذ مسؤول عن تعلمه وكذلك هذه النّظرة تجعل لتعليم المهارات اللّغوية أهدافا ومساعي أكبر من مجرد الاهتمام بالجانب الآلي في العملية التّعليميّة التّعلميّة. ولهذا جاء عنوان بحثنا موسوم بـ ((**دور المهارات اللّغوية في إعداد البحوث العلميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا**)).

وما دفعنا إلى اختيار هذا البحث وجعلني أكثر إصرارا على تناوله، عدة أمور ومن أهمها:

ـ رغبتنا في المساهمة في خدمة اللّغة العربيّة وتطوير طرق تدريسها.

ـ معظم الأبحاث التّي قام طلاب التّعليميّة بها تناولت مهارة على الأكثر، وكأنّها في معزل عن باقي المهارات اللّغويّة الأخرى، والمهارات اللّغويّة هي كل متكامل ، وتتجلى فوائدها في تناولها جملة واحدة وأردنا في بحثنا هذا أن نتجاوز المهارات اللّغوية في حد ذاتها إلى دورها وأثرها في تطوير البحث العلمي.

وانطلق البحث من اشكالية مفادها أن منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الثّانوي كغيره من المناهج الأخرى سطر مجموع ة من الأهداف والمساعي التّي يرجى تحقيقها، وفي ظل المقاربة الجديدة التّي تبناها تغيرت بعض المساعي والأهداف؛ ومن أهمها التّركيز على البحث واكتساب المعلومة، ونشرها وتداولها مع الآخرين، فسخر المنهاج المهارات اللّغويّة كإحدى أهم الرّهانات المعتمد عليها في تحقيقها وإسناد هذه المهام لتدريس المهارات اللّغوية غير الكثير من التّصورات، فأصبح التّفكير والبحث وتقصي المعلومة وتداولها مع الآخرين حوصلة ما تقدمه المهارات اللّغوية، فلم يعد الاهتمام منصب على مهارة دون أخرى، بل ما تستطيع أن تقدمه هذه المهارة مجتمعة في خدمة البحث العلمي.

ومن ثم فإن الفرضيّة الرّئيسيّة التّي يدور حولها موضوع هذا البحث تتمثّل **في كيف تستطيع المهارات اللّغويّة أن تؤدي في عملية إعداد البحوث العلمية في مرحلة التّعليم الثّانوي (شعبة آداب وفلسفة) دورا أساسيا في الرّبط بين إنتاج وتقديم البحث العلمي ؟**.الأمر الذّي يستوجب على هذا البحث طرح الأسئلة التّاليّة:

ـ ما دور مهارة القراءة والاستماع في إعداد البحوث العلميّة ؟.

ـ ما هي أهم مهارات القراءة والاستماع الفرعيّة في إعداد البحوث العلميّة؟.

ـ ما دور مهارة الكتابة والتّحدث في إعداد البحوث العلميّة ؟.

ـ ما هي أهم مهارات الكتابة والتّحدث الفرعيّة في إعداد البحوث العلميّة؟.

وفي مايخص الدراسات التي سبقت بحثنا واستفدنا منها نذكر من أهمها: دراسة حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم** . دراسة خديجة مكي، **دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مهارة الكتابة انموذجا.** ، شلواس سمراء، **دور الأنشطة المعرفية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم سنة أولى متوسط انموذجا .**

وللإجابة عن الأسئلة التّي انطلق منها البحث، والأهداف المسطرة له، فإنّ البحث اتبع طريقا، ووسيلة تساعده أكثر على تحديد طبيعة الدّور الذّي تؤديه المهارات اللّغويّة في إعداد البحوث العلميّة ، ممّا دفعنا إلى إتباع المنهج الوصفي لوصف المهارات اللّغوية في الفصل الأول، وفي الفصل الثّاني وصف تدريس المهارات اللّغوية في الثّانوي شعبة آداب وفلسفة.

واخترنا الاستبيان كوسيلة لوصف العمليّة التّعليميّة داخل القسم من خلال توزيعها على عدد من أساتذة اللّغة العربية لمرحلة التّعليم الثّانوي. والتّي تساعدنا في المقارنة بين واقع التّعليم والأسس التّي سطرها المنهاج، ودعا إليها والأهداف والكفاءات والمقاربات التّي تبناها.

استعان البحث بمجموعة متنوعة من المعاجم والكتب والمصادر والمراجع والبحوث العلمية والمقالات المحكمة، من أهمها : كتاب (حاتم حسين البصيص : تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتّقويم)، و(عبد المجيد عيساني : نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة،) و(زين كامل الخويسكي: المهارات اللّغوية الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم) و(جودة أحمد سعادة: تدريس مهارات التّفكير). فضلا عن مصادر وكتب أخرى ومقالات ودراسات ورسائل جامعيّة ووثائق تربويّة (الوثائق البيداغوجية لتدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثّانوي (**ش آ ف**)) صنفناها في أخر البحث.

ولدراسة الموضوع اتبعنا ا لخطة التّالية : مقدمة، مدخل، فصلان، خاتمة،   **المدخل** عنوانه بـ(تعليميّة المهارات اللّغويّة وأثرها على البحث العلمي). **والفصل الأول** عنوانه بـ(الأسس النّظريّة للمهارات اللّغويّة، والبحث العلمي). وقسمناه إلى مبحثين: **المبحث الأول** خصصناه للمهارات اللّغوية، ولقد ترددنا كثيرا قبل ترتيبها ؛ ولكن في الأخير اخترنا ترتيبها على حسب قوة حضورها وأهميتها في برنامج اللّغة العربيّة مرحلة الثّانوي   (ش آ ف) ، وكان التّرتيب كالآتي: القراءة الكتابة، التّحدث، الاستماع، لأن المتتبع لبرنامج اللّغة العربية مرحلة الثّانوي   (ش آف) ؛ ومن خلال الأنشطة يلاحظ أنّ النّصيب الأوفر كان لنشاط القراءة، ثم للتعبير الكتابي   ويظهر ذاك من خلال المشاريع المخصصة له، ويليه نشاط التّعبير الشّفوي،   و**المبحث الثّاني** خصصناه للبحث العلمي.

الفصل الثّاني الذّي يمثل الجانب التّطبيقي عنوانه بـ (استراتجية المدرسة الجزائريّة في تعليم وتدريس المهارات اللّغويّة، والبحث العلمي)، وقد قسمناه إلى مبحثين: **المبحث الأول** تناولنا فيه بالدّراسة تصور الوثائق البيداغوجية((منهاج، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي)) لمادة اللغة العربية شعبة آداب وفلسفة،   لتدريس وتعليم المهارات اللّغوية ، والبحث العلمي و**المبحث الثّاني** مثل الدّراسة الميدانيّة ، وزعنا فيه جملة من الأسئلة في استبيان موجه إلى مجموعة (**عينة**) من أساتذة اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الثّانوي (ش آ ف)، بحثنا من خلاله على إجابات للفرضيّات التّي انطلق منها البحث   ، بالإضافة إلى أسئلة مباشرة لمجموعة من الأساتذة للتحق من صحة بعض المعلومات، وضبطها قبل توزيع الاستبيان، وختمنا البحث بخاتمة تضمنت نتائج البحث، ومقترحاته وتوصيّاته.

ولكل الأعمال، والبحوث العلميّة تعترضه ا عوائق وعراقيل، ومن بين العراقيل والصعوبات الكثيرة التّي اعترضت طريق هذا البحث، قلة البحوث والمراجع التّي تناولت هذا الموضوع

بالدّراسة، باعتباره أحد المواضيع الفتية؛ ومنها أيضا محدودية الوقت القانوني الممنوح، وتشعب الموضوع وكثرة المهارات التّي تناولناها بالدّراسة.

بالإضافة إلى صعوبة توزيع الاستبيان، واسترجاعه وخصوصا في ظل ظروف جائحة كورونا التّي وقفت أمام إجراء مقابلة مباشرة مع جميع العينة من جهة؛ ومن إجراء زيارة ميدانية للأقسام؛ أين اكتفينا بتوزيع الاستبيان على الأساتذة بدل من أن نتوجه إلى توزيع استبيان على التلاميذ، بالإضافة إلى محدودية البحث التي كانت عائق دون التّطرق إلى أمور كثيرة. بالرّغم من ذلك فقد أنجز البحث بعون اللّه وحمده، فإن اهتدينا ووفقنا فما توفيقنا إلا باللّه ، وإن جانبنا الصواب فحسبنا أننا حاولنا واجتهدنا وعزاؤنا في ذلك أننا لم ندخر وسعا.

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد حققنا ولو جزءا ممّا يصبو إليه البحث، والفضل كل الفضل يعود بدءا إلى اللّه جَّل وعلا على توفيقه لي، ثم دون أن أنسى توجيه شكري وامتناني إلى أستاذي المشرف الأستاذ الدّكتور **سيدي محمد غيتري** ، الذّي قبل أن يشرف على هذا البحث وتحمل عناء قراءته، وتصحيحه، وتوجيهه وتقويمه، ومنيرا لنا الدّرب ناصحا ومرشدا، فكان لي خير عون وسند. وأسأل اللّه تعالى أن يعطيه كامل الأجر والثّواب.

وكذلك لا ننسى الشّكر الجزيل و التّقدير أيضا إلى الأساتذة الكرام الأفاضل لجنة المناقشة التّي قبلت قراءة هذا العمل وتقييمه.

قصر الحيران (الأغواط) في: 25 /05 / 2020م.

مدخل: تعليمية المهارات اللّغوية وأثرها على البحث العلمي.

تـمـهـيد .

أولا : المهارات اللّغوية.

ثانيا: علاقة المهارات اللّغوية وتأثير بعضها في بعض .

ثالثا: دور المهارات اللّغوية في إعداد البحوث العلمية .

1 دور مهارة التّحدث ومهارة الكتابة في إعداد البحوث العلمية.

2 دور مهارة الاستماع ومهارة القراءة في إعداد البحوث العلمية .

رابعا: دور المكتبة في إعداد البحوث العلمية.

تمهيد :

اللّغة من أهم الظّواهر الاجتماعية التّي عمد الإنسان إلى تطويرها، وتنميتها، وتعليمها من خلال التّنظيم الدّائم للمحتوى التّعليمي، وربطه بالعصر، والمستجدات التّي يعيشها المتعلمين وربطها بمعطيات ونتائج البحوث التّربوية المتجددة، والمتنوعة باستمرار، وذلك من خلال استثمارها في عملية التّواصل بين المعلم والمتعلم؛ ويتجلى ذلك في تبني منهاج المقاربة بالكفاءات، وتنعكس ذلك على ترتيب الأولويات أين أصبح التّلميذ يعلو الهرم التّعليمي.

المقاربة بالكفاءات تعمل على جعل التّلميذ قادرا على بناء نفسه بنفسه وذلك من خلال إدماج مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك، وتعقيد في العلاقات، والظّواهر الاجتماعية في العملية التّعليمية التّعلمية، وتثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

ركزت المقاربة بالكفاءات على هدف عام في كل مرحلة تعليمية، وفي مرحلة التّعليم الثّانوي ركزت على البحث، والاكتشاف؛ بحيث يتم وضع المتعلم أمام ((مشكلات حقيقية يمارس خلالها مهارات التّعلم الذّاتي في البحث والاستقصاء))؛[1] لذلك زادت الحاجة على التّركيز على المهارات اللّغويّة اليوم أكثر من أي وقت مضى، وكان الرّهان عليها في تحقيق هذه الأهداف، والمساعي لذا سنتبين دور المهارات اللّغويّة في عملية إعداد البحوث العلمية.

---

1 ـ فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط 1، 2007م ص09.

أولا . المهارات اللّغويّة :

المهارات اللّغويّة تمتاز بأنّها قابلة للتعليم والتعلم ، وتأثر في الوقت نفسه ببعضها البعض وتعليمها وتعلمها مرتبط إلى جانب ما تهيأ لها من خلال استعدادات وراثية إلى تدريبات مقصودة من خلال برامج من شأنها تطوير الأنشطة داخل ، وخارج القسم إلى مهارات يمكن تداولها مع الآخرين ، والمهارات اللّغويّة يمتلكها التلاميذ بتفاوت وتختلف من تلميذ إلى آخر من ناحية درجة القوة والنموّ، وفي مرحلة التّعليم الثّانوي تؤدي البحوث العلمية دورا مهاما في تنميتها وتقويتها وتعد مناخ يعمل على خلق أناس يمتازون بتعامل خاص مع المهارات اللّغويّة.

1 ـ مفهوم المهارة:

أ ـ مفهوم المهارة لغة :

المتتبع لمفهوم المهارة في المعاجم العربية يقف لها على عدة معاني من أهماها إحكام الشّيء وإجادته والحذق فيه.[1]

ب ـ مفهوم المهارة اصطلاحا :

المهارة أداء أو نشاط عقلي وبدني يؤديه الإنسان بصفة عامة بشكل متناسق ومتقن، وتمتاز المهارة بأنها السّرعة، والدّقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، ((وقد يكون هذا العمل بسيطا أو مركبا)).[2]

---

1 . ينظر جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، تحقيق خالدّ رشيد القاضي، دار الأبحاث للطباعة والنّشر، الجزائر، ط1، 2008م الجزء 08 ، ص 112. مادة فهم.

2 ـ ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف، التّدريس المصغر، دار اليازوري للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص185

ثانيا ـ علاقة المهارات اللّغويّة وتأثير بعضها في بعض:

هناك تد اخل، وترابط بين المهارات اللّغويّة من حيث تنميتها ، وتطورها ، وتتوزع المهارات اللّغويّة بين مدخلات ومخرجات التّفكير وتتنافس كل من مهارة الاستماع والقراءة في ((زيادة ثقافة الإنسان وتنمية خبراته في المجتمع الذّي يحيا فيه .))[1] والاستماع يعتبر ((أبو الملكات اللّسانية)).[2] وفي المقابل تتنافس كل من مهارة الكتابة ومهارة التّحدث في إخراج تفكيره.

دفع الكثير من التّربويين والباحثين إلى الاعتناء بمهارة الاستماع؛ من خلال تّأثيرها الواضح في المهارات الأخرى ؛ ويعد إهمال الاستماع وعدم العناية به سببا من أسباب الضّعف في القراءة؛ وبالتّالي الضّعف في مهارة الكتابة لأن مهارة الكتابة والقراءة واجهتين لعملة واحدة وتعلم القراءة يعتبر تمهيد مباشر لتعلم الكتابة .

بعض الباحثين يرون أن ترسيخ التّراكيب السّليمة لدى المتعلمين يعتمد على السّماع و((مرهون بمهارة القراءة))،[3] وتعتبر القراءة الصّامتة قراءة بالعين والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللّسان، ويعتبر الاستماع قراءة بالأذن ؛ لأن المتحدث يترجم الرّموز الكتابية إلى رموز صوتية فيستفيد منها المستمع استفادة قارئ.

ومع تفاوت المهارات اللّغويّة في خصائصها، ومميزتها، لم يمنع ذلك أن تكون كالجسد الواحد الذّي يحاول الاحتفاظ بأعضائه مترابطة ومتماسكة؛ خدمة لعملية التّعلم والتّعليم.

---

1 ـ رشدي أحمد طعيمة، محمد السّيد مناع، تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي للنشر والطّبع القاهرة، مصر، ط1، 2001م، ص 80.

2 ـ عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2004 م، ص621.

3 ـ عبد المجيد عيساني، تعليمية اللّغة العربية في مستواها التّركيبي في المراحل الدّراسية الأولى، مجلة الأثر ـ مجلة الآداب واللّغات ـ جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد08، ماي 2009م، ص30.

ثالثا ـ دور المهارات اللّغويّة في إعداد البحوث العلمية:

في عملية إعداد البحوث العلمية يستفيد الباحث بشكل كبير مما تعلمه من المهارات اللّغويّة في المدرسة، والعمل على استثمارها بأكبر قدر ممكن؛ فهي مفتاح من أهم مفاتيح إنجاز البحوث العلمية، والباحث ملزم على احترامها والعمل على تطبيق ما يناسب بحثه منها.

1 ـ دور مهارة التّحدث والكتابة في إعداد البحوث العلمية:

تعد مهارة التّحدث، ومهارة الكتابة من مخرجات نتائج البحث العلمي إلى العامة؛ فإنّ أحسن ما يميز عمل الباحثين هو تسلحهم بمهارة الإلقاء ومهارة الكتابة ؛ لأن إلقاء البحث يُرَكز عليه اليوم أكثر من أي مرحلة سابقة ، وخاصة في ظل انتشار وسائل الإعلام المبينة على الإقناع بالإضافة إلى الكتابة الّتي اكتسحت العالم اليوم من خلال انتشار الكتب ، والمجلات، والجرائد اليومية أكثر من أي وقت مضى.

إنّ تحكم الباحث في مهارة الإلقاء (التّحدث) إلى جانب مهارة الكتابة بفروعها من شأنّه أن يتحكم في مدى نجاح البحث أو فشله؛ يقول في هذا عزيز العلي العزي: أنه لاحظ من خلال تقويمه لبعض البحوث ((أن عددا من الباحثين في هذه المؤسسات، يقومون بإجراء بحوث جيدة المستوى، ويخرجون منها بنتائج عالية القيمة ؛ ولكّنهم لا يعرفون كيفيّة تدوينها، وسبب ذلك عدم إلمامهم بقواعد كتابة البحث العلمي وتقاليدها، لذا فإنّ كلّا منهم يدون نتائج بحثه حسب اجتهاده الشّخصي، مما يجعلها غير صالحة للنشر)).[1]

1 ـ عزيز العلي العزي، البحث العلمي تدوينه ونشره، دار الرشيد للنشر، بغداد، العراق، ط1، 1981م، ص 17.

لهذا يجب على كل باحث مراعاة مهارة التّحدث، ومهارة الكتابة، وفروعها في عملية إعداد بحثه؛ ونذكر بعض من أهم المهارات الفرعية لمهارة الكتابة لتوضيح علاقتها بإعداد البحوث العلمية، ويمكن تقسيمها إلى:

أ ـ مهارات الشّكل والتّنظيم :

ـ الخط والإملاء:

رسم الكلمات من ناحية جمالها، وصحتها ضروريان في إنشاء مسودة البحث؛ فالخط الجميل الواضح يعد لسان اليد وبهجة الضّمير و ((سفير العقول وسلاح المعرفة))، [1] ويساعد ويسهل من عمل الباحث في المراجعة ونشره على الوجه التّام؛ بالإضافة إلى صحة الإملاء الّتي تمثل جانبا مهما من النّاحية الفنية والعلمية للبحث، والأخطاء الإملائية تسبب نوعا من عدم الثّقة عند المتلقي اتجاه الباحث؛ ((إن الكتب الّتي تهتم بمناهج البحث العلمي؛ العربية والأجنبية تؤكد على هذا الجانب وتعلق عليه أهمية كبيرة لإبراز البحث في المظهر المناسب)).[2]

الخط والإملاء متداخلان ومكملان لبعضهما البعض ؛ إذا كان الإملاء هو الكتابة الصّحيحة للحرف؛ فإنّ الخط جمالها، وجمال الخط ووضوحه* يعمل على إيضاح الحرف. وبالتّالي صحة

---

1 ـ رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللّغويّة عند الطّفل أسسها ومهاراتها وتدريسها، المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007م، ص459.

2 ـ عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، دار الشّروق للنشر والتّوزيع ، جدة، السعودية، ط 3 1987م، ص171.

* جمال الخط أمر غير متاح للجميع فهو هبة ربانية يهبها اللّه عز وجل للإنسان، بينما وضوح الخط لا يحتاج من الكاتب إلا أن يراعي ويحترم رسم الحروف كما هي، وفي مكانها المناسب ، بالإضافة إلى المحافظة على أماكن وضع النّقاط ، والحركات لكي لايقع اللّبس، فتقارب النّقاط أو وضعها بعيدا عن مكانها المناسب يشكل عبئا إضافيا على القارئ ليدرك المعنى الحقيقى وهذا ما يعاني منه الكثير من الباحثين، وهذا المشكل يحل على مستوى وضوح الخط وليس على مستوى جمال الخط كما يظن الكثير. إذا على الكاتب أن يفرق بين جمال الخط ووضوحه فهو مطالب بوضوح الخط. وليس بالضرورة جمال الخط.

الجملة من صحة الكلمة وصحة الكلمة من صحة الإملاء ومن جمال ووضوح الخط .

ـ الإعجام والتّشكيل:

يمتاز نظام الكتابة العربي بّتشكيل الحروف لإزالة اللّبس ، وتيسير القراءة، والكثير من الكلمات يتردد في نطقها القارئ نطقا صحيحا، على الكاتب تشكيلها؛ ومن أهمها الفعل المبني للمجهول...((وكذالك ستجد كلمات كثيرة يزيدها الشّكل وضوحا وجلاء))، [1] وعلى الباحث ألا يبالغ في تشكيل الكلمات ويصل إلى درجة التّشكيك في قدرة القارئ.

ـ علامات التّرقيم :

يمتاز الكلام في المنطوق عن المكتوب بظواهر عديدة في اللّغات بصفة عامة وبالخصوص اللّغة العربية المعروفة بالثّقافة الشّفهية في نقل التّراث إلى الأجيال، ومن أهم هذه الظّواهر التّعجب والاستفهام والنّبر والتّنغيم ... ؛ هذا ما يجعل من الأول (المنطوق) أقدر في ((الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه من الثّاني)).[2] لهذا جاءت علامات التّرقيم لتستدرك النّقص وتسد ما عجزت الرّموز الكتابية (الحروف) عن نقله من المنطوق إلى المكتوب.

حسن استعمال علامات التّرقيم يسهل القراءة ويريح القارئ وتضيف المزيد من المتعة وتقلل الملل؛ من خلال لفت نظر القارئ في مواضع تحمله وتشجعه على الوقوف قليلا، أو السّكوت مدة، أو تنقل إليه شعور معين ؛ لهذا على الباحث أن يراعي استعمالها المناسب أثناء كتابة بحثه؛((لأنّها تدل على فهمه للكلام الذّي يكتبه والعبارات التي يصوغها)).[3]

---

1 ـ أحمد شلبي، كيف تكتب بحثا أو رسالة، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط6، 1968م، ص99.

2 ـ تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة ، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1994م، ص 47.

3 ـ حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهر، مصر، ط1، 2000م، ص 200.

ب ـ مهارات المضمون والأسلوب :

عند إلقاء أو كتابة رسالة التّخرج أو غيرها ؛ يمثل ذلك ثمرة الجهد الذّي عاشه الباحث أيام جمع بياناته، وتحليلها ، والذّي ينقل بواسطته تجربته الشّخصية إلى الآخرين ؛ ولهذا يجب أن يراعي الباحث الأسلوب المناسب والوضوح والدّقة في التّعبير، ومعرفة اختيار المفردات ووضعها في مكانتها المناسبة للدلالة على معانيها... خدمتا لبحثه؛ كما أنّ لكل لون كتابي الأسلوب الذّي يناسبه؛ ولهذا على الباحث أن يراعي مجموعة من الأمور؛ ومن أهمها:

ـ التّدرج في أسلوب البحث ووحدته (التّنظيم):

في عملية إلقاء أو كتابة البحوث العلمية نحتاج إلى نوع من العناية ، والتّنظيم في كتابة أفكارنا من أجل تحقيق أفضل تخطيط ممكن للطريقة التي نفكر بها ، ونبني بحثنا بفقرات مراعين في ذلك شروط الكتابة السّليمة من تماسك وترابط... والابتعاد عن تكرار بعض الجمل والكلمات وبعض الأفكار بأطر كتابية مختلفة ؛ ((فالتّكرار يضعف البحث ويجعله مترهلا مثلما يضعف المتابعة))،[1] في القراءة والاستماع معا ، والباحث ملزم عند طرح أفكاره باحترام التّدرج والتّسلسل التّاريخي للمعلومات وذلك بالرّجوع قدر الإمكان إلى ابعد جذور مشكلة البحث ، وعدم الرّجوع بدون ضرورة إلى أمور تناولها في فصول أو مباحث سابقة.

والكثير من الباحثين يكون إلقاء أو كتابة رسالة التّخرج أول نشاط يكتسبونه، فمن المحتمل ومن الطّبيعي أن يرتسم اختلاف في الأسلوب بين الفصول، وهو واقع يجب علينا إصلاحه بجعل عبارتنا متجانسة أكثر من خلال حسن استعمالنّا لأزمنة الفعل الماضي والحاضر

---

1 ـ عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 1999م، ص 58.

والمستقبل.[1] والملاءمة بين المعاني والألفاظ هو سر البلاغة، وهي ليست بالأمر اليسير، بل إنّها أعجزت مشاهير البلغاء. وهذا لا يمنع من العمل على تحقيق هذه الملاءمة.

ـ حسن استعمال الضّمائر:

هناك الكثير من الأمور التي من شأنها أن تقلل نجاح البحث ومن قيمته، ومن أهمها الغرور الذّي يتجلى في البحث من خلال استعمال بعض المفردات والعبارات، لهذا ينصح الكثير من الباحثين أن يتجنبوا ((ذكر الضّمائر التي تعبر عن التّكبر بكل أنواعه، وما من شأنه أن يعبر عن الذّات والغرور فعلى الباحث أن يتحاشاه)).[2] مثل ضمائر التّكلم أنا أو أرى،... فالحديث عن النّفس غير محبب غالبا للقارئ والسّامع ، وإنّما يستخدم عبارات تعبر عن تواضع الباحث وذلك من خلال استعمال صيغة الجمع.

ـ الاستطراد :

شبح الاستطراد يهدد الكثير من البحوث ، فأغلبية الباحثين يجد ون أنفسهم يحشرون أغلب ما تم جمعه أو إضافة للبحث ما ليس وثيق الصّلة أو واضح العلاقة به؛ فيسقطون في فخ الاستطراد الذّي يفكك الموضوع ويذهب وحدته وانسجامه، ((والاستطراد قد يحدث قلقا وارتباكا للقارئ)).[3] والمستمع أيضا؛ لهذا ينصح كل باحث بأن يحرص على أن تكون كل فقرة، وكل فكرة ذات علاقة قوية بموضوع البحث، وكلها مجتمعة مرتبط بعضها البعض .

---

1 ـ عبد القاهر داود العاني، منهج البحث والتّحقيق في الدّراسات العلمية والإنسانية، دار وحي القلم، دمشق ، سوريا، ط 1 2014م، ص 22.

2 ـ فرج اللّه عبد الباري ، مناهج البحث وآداب الحوار والمناظرة، دار الأفاق العربية للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط 1 2004م، ص 131.

3 ـ أحمد شلبي، كيف تكتب بحثا أو رسالة، مرجع سابق، ص77.

2 ـ دور مهارة الاستماع ومهارة القراءة في إعداد البحوث العلمية :

تعد مهارة القراءة، بالإضافة إلى مهارة الاستماع المصدر الأفضل لاشتقاق مشكلات البحث وفروضه والحصول على مادته العلمية في الوقت نفسه ؛ وتحديد وسائل جمع معلومات البحث مرتبطة بطبيعة المشكلة ومنهج البحث؛ فللاستماع يناسب البحوث الميدانية ، والقراءة تناسب البحوث المكتبية، وهي مرتبطة بالمكتبات التي تمد الباحث بأدبيات موضوعه وتزيد من معرفته.

ومهارة الاستماع لا تقل أهمية عن مهارة القراءة في ذلك، وتساعد مهارة القراءة الباحث على تعديل، وتحديد الشّكل النّهائي والمفيد لبحثه مهما كان نوع البحث الذّي يجريه *؛ ويظنها الكثيرون عملية سهلة مادامت الخطة موضوعة، والمصادر ، والمراجع مطروحة، وعناصر البحث (العناوين) موزعة، وهي في الحقيقة على العكس من ذلك؛ ((فالقراءة فن لا يتقنه كل الأفراد، والقراءة لها أسلوبها ولها ذوقها، ولها أوقاتها ولها ترتيبها، ولها جهودها، ولها صلتها بمراجعها وكتبها، ولها خطواتها ومراحلها)).[1]

من المهم جدا للباحثين معرفة كيفية التّعامل مع المصادر ، والمراجع والاستفادة منها، وكلما طبق الباحث المهارات المناسبة كان تأثيرها على البحث واضح؛ فمثلا اختيار مهارة القراءة السّريعة في جمع المادة العلمية في إعداد البحوث بدلا من القراءة العادية يكون أفضل بالإضافة إلى القراءة الصّامتة التي تعتبر أكثر أنواع القراءة شيوعا ، ويجدها الإنسان سهلة الاستخدام في اكتساب المعارف ومناسبة لجميع الأماكن والأحوال.

* ـ حتى البحوث التي تجري داخل المخابر(TP) هذا لا يمنع من الاستفادة من المهارات اللّغويّة في تطويرها. وذلك من خلال الاستفادة من البحوث السابقة وقراءتها أو الاستماع إلى بعض المحاضرات ومحاولة تطبيقها في المخابر.

1 ـ سيف الإسلام سعد عمر، الموجز في منهج البحث العلمي في التّربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر، دمشق ، سوريا، ط 1 2009م، ص 58.

وللقراءة مهارات فرعية على الباحث أن يتقنها ويستعملها في عملية جمع المادة العلمية لبحثه ولا يدّخر أية مهارة يمكنها المساهمة في رقى بحثه.

ـ القراءة السّريعة :

يجب على كل باحث أن يتق ن القراءة السّريعة ؛ لأنّها تسهل من عمله وتمكنه من الاطلاع على أكبر عدد ممكن من الدّراسات المتخصصة في مجال بحثه؛ لأنّها تزيد من الفهم أكثر من القراءة العادية، فللقارئ بصفة عامة والباحث بصفة خاصة؛ عندما يمارس القراءة السّريعة لا يركز على معنى كل كلمة مكتوية بحد ذاتها، وإنّما يبحث عن المعنى الشّامل للأفكار والمعلومات وبالتّالي يستخلص المضمون من المكتوب الذّي أمامه بصورة أشمل وأسرع.

الكثير يظنّ أنّ سرعة القراءة تؤدي إلى قلة التّذكر والفهم والاستيعاب وهذا غير صحيح؛ ((إذ يمكن زيادة سرعة القراءة، والتّعود على ذلك وسيتحسّن الفهم، ويواكب تلك الزّيادة في السّرعة،))[1] والقراءة السّريعة لا نقصد بها القراءة المتعجلة التي يفتقر صاحبها إلى الفهم.

بالإضافة إلى مهارات فرعية لمهارة القراءة؛ ومن أهمها القراءة النّقدية التي تعتبر مهمة في إعداد البحوث العلمية؛ فالكثير من البحوث أفسدها نقل المعلومات دون النّظر في قيمتها وصلتها بالموضوع، وبالإضافة إلى مهارة القراءة التّحليلية التي سنتناولها في الفصل الأول.

1 ـ محمد موسى الشّريف، الطّرق الجامعة للقراءة النّافعة، دار الأندلس الخضراء، الرياض، المملكة العربية السّعودية، ط 6 2004م، ص 153.

رابعا ـ دور المكتبة في إعداد البحوث العلمية :

ارتبطت الكثير من البحوث والدّراسات بالمكتبات التي توفر العديد من الخدامات المعرفية والمعلومات التي يمكن للباحث الاستفادة منها ؛ تتميز هذه المعلومات بأنها غالبا ما تكون مرتبطة بنتائج دراسات قام بها باحثون آخرون، وما يميز المادة العلمية لهذه الدّراسات بأنّها سهلة التّداول و متوفرة وجاهزة للتحليل، ولا تحتاج إلى التّجميع من الطّبيعة أو المعامل وهي ((قابلة للمزيد من الاستنتاجات من زوايا مختلفة، لتخدم أغراضا أخرى))،[1] مما يوفر الوقت والجهد على الباحث .

وبدون المكتبات يكون عمل الباحثين صعب جدا؛ لأنه لا يستطيع اقتناء الكم الهائل من الدّراسات الموجودة في المكتبات ، وخاصة الكتب التي تشكل عادة الجزء الأكبر من مقتنيات المكتبة؛ فعلى الرّغم من تطور وسائل التّكنولوجيا ونقل المعلومات، لم يفقد الكتاب مكانته المتميزة ولا يزال أوسع أوعية نقل المعلومات استخداما ، والمنبع الرّئيسي المعتمد الذّي لا يعرف الفواصل الزّمنية ولا المكانية فيستطيع القارئ أن يعيش في كل العصور ، وأن يصاحب العظماء، وأعمالهم وإن مضى عليها أعواما ؛ ولا يتوقع الباحث حدوث ردود فعل أو مقامة أو عدم تعاون من قبل الوثائق والمصادر ، فهي خاضعة لإرادته، طيعتا يستحضرها متى شاء وعلى العكس من المقابلات، والاستبيانات التي قد يحدث فيها نوع من الرّدود السّلبية .

نجاح البحث مرتبط بقدرة، واستعاب الباحث لطريقة التّنقيب عن البيانات والمعلومات في المكتبة، وذلك من خلال مراجعة الكتب العامة، ودوائر المعارف، وكتب المراجع (البيبلوغرافيا) المتعلقة ببحثه، ((ويراجع أيضا فهارس المكتبات، ودور النّشر للاطلاع على كل جديد من

---

1 ـ سعيد إسماعيل صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، مؤسسة الرّسالة للنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان، ط 1 1994م ص159.

الكتب، ويلجا إلى ذوي الخبرة، والاختصاص ليتزود منهم بمعلومات جديدة عن مصادر بحثه)).[1] والعمل والتّركيز على الاستفادة قدر الإمكان من الكتب الأولية؛ لأنها تعد مصادر المعلومات الأولية وهي اقرب إلى الصّحة من الكتب الثّانوية، وتقدم المكتبات اليوم خدمة لم يعهدها المتعلمين في القديم، وهي المجلات والرّسائل الجامعية .

وفائدة الخدمات الّتي تقدمها المكتبة تتمثّل أكثر من خلال الاقتباس الذّي يعد من العناصر الجوهرية في كتابة البحوث العلمية، و الاقتباس يعد من العناصر الجوهرية في كتابة البحوث العلمية وأمرا لا غنى عنه لكل بحث بالرّغم من النّظرة السّلبية له في القديم، إلا أنّه أصبح أمرا مرغوبا فيه، وقامت حوله دراسات علمية حددت أشكاله، ووضعت شروطه وصاغت قواعده، وعدم مراعاتها يعطي انطباعا سلبيا عن البحث، وعلى عدم تمكن الباحث مما يناقش، وقد يؤدي إلى إضعاف أسلوب الكتابة، ((كما قد يؤدي إلى ملل القارئ وعدم استيعابه لمضمون التّقرير)).[2]

1 ـ عبود عبداللّه العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، سوريا، ط2، 2004م، ص 53.

2 ـ محمد عبيدات، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط 2، 2006م ص 164.

الفصل الأول: الأسس النّظرية للمهارات اللّغوية والبحث العلمي.

المبحث الأول : المهارات اللّغوية.

I: القراءة.

II: الكتابة.

III: التحدث.

IV: الاستماع.

المبحث الثّاني: البحث العلمي.

المبحث الأول: المهارات اللّغوية.

I ـ القـراءة .

تمهيد :

يعد فعل القراءة من أفعال الحضارة الرّاقية وبمثابة واجهة الثّقافة، وتعد من أهم المهارات التي يتعلمها ويكتسبها التّلميذ في المدرسة، تساعده على اكتساب وتعلم العلوم والمعارف الأخرى خلال المراحل الدّراسية المختلفة. ولقيت مهارة القراءة اهتماما كبيرا من الباحثين والتّربويين؛ الذّي إنصب على الكشف عن مكونات القراءة وجوانبها المختلفة، وكذا دراسة العوامل التي تؤدي إلى النّجاح أو الفشل فيها. بالإضافة إلى وضع البرامج التي من ش أنّها زيادة كفاءة القارئ.

أولا ـ مفهوم القراءة:

1 ـ المفهوم اللّغوي للقراءة:

المتتبع لمفهوم القراءة في المعاجم العربيّة يشير إلى ضم وجمع الحروف إلى بعضها البعض لتكون الكلمات والجمل، ((ويدل على ذلك أنّه لا يقال للحرف الواحد إذا تفوه به قراءة)).[1] قال أبو إسحاق النّحوي: ((يسمى كلام اللّه الذّي أنزله على نبيه عليه الصّلاة والسّلام كتابا وقرآنا وفرقانا، ومعنى القرآن معنى الجمع؛ لأنّه يجمع السّور، فيضمها)).[2]

---

1 ـ الراغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم، تحقيق نديم مرعشلي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط 1، 1972 م، ص 414.

2 ـ جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، الجزء 10، ص 69. مادة قرأ.

2 ـ المفهوم الاصطلاحي للقراءة:

عرف مفهوم القراءة مجموعة من التّطورات والتّغيرات نتيجة كثرة الأبحاث والدّراسات، والتي عملت على إخراجه من الحدود الضّيقة والشّكليّة للمرحلة الأولى، واعتباره مجرد ترجمة الحروف المكتوبة لما يقابلها ويناسبها من أصوات وفق نظام كتابي معين . وعرف تطور مفهوم القراءة عدة محطات.

جاء تطور مفهوم القراءة في هذه المرحلة نتيجة شيوع الأخطاء القرائيّة وكثرتها، والتي تعود في مجملها إلى قلة الاهتمام بالفهم، وقُسم نشاط القراءة إلى نشطين، نشاط إدراكي بصري ((ونشاط ذهني يحصل داخل العقل يساعد بفك رموز معنى نص بإعادة تركيب الرّسالة المتواضع عليها في شكل معاني ومعلومات بيانيّة)).[1] القراءة بأنّها ((العمليّة التي يستطيع الطّفل من خلالها أن يحلل بسرعة سلسلة متتالية من العبارات في نص مطبوع ويفهم بدقة الرّسالة التي في النّص)).[2] في هذه المحطة ركز الباحثون على الفهم في العمليّة القرائيّة.

عرف مفهوم القراءة مرحلة جديدة مع نهاية الحرب العالمية الثّانيّة، وأصبح الاهتمام بالتّفاعل بين القارئ والنّص، وهذا التفاعل متمثلا في إنتاج مشاعر أو مواقف يبديها حيال النّص، ((وبهذا أصبحت القراءة عملية عقليّة فكريّة تشتمل على نطق الرّموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتّفاعل معها، وهذا الاتجاه يعد بكورة ظهور القراءة النّاقدة التي تحكم على القارئ ألا يكون سالبيا، بل يهم بجهده، وإعمال عقله فيما يقرأ، وتكوين موقف منه، والحكم عليه.))[3]

1-Dictionnaire actuel de l éducation ,2 eme édition, Guérin Québec ,1993 ,p78

2 Downing.Johno .and, Leong. Chekan,psychology of reading , New Yourk: Macmillan ; 1979.p95

3 ـ حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، مرجع سابق، ص 53.

والتّفاعل يظهر أكثر في التعامل مع النّصوص الأدبية؛ لأنّها تعمل على استدراج عاطفة القارئ، فالعمل الأدبي مبني على ((التفاعل بين بنيته وتلقيه)) [1]؛ والتفاعل يدفع إلى ((الرّضا أو السّخرية، أو الاشتياق، أو العجب أو الحزن، إلى غير ذلك من النّتائج التي تترتب على النّقد المقروء، والتّفاعل معه)).[2]

وفي محطة أكثر حداثة من المحطة السّابقة بالنسبة إلى تطور مفهوم القراءة، أصبح للقراءة وظيفة ينتفع القارئ بها في مجمل احتياجاته اليوميّة، والتّركيز في الفعل القرائي على توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم وما يستخلصه ممّا يقرا والإفادة به ا في حل المشكلات وعليه القراءة عمليّة لغويّة يعيد القارئ بواسطتها ((بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه ويحلله، ويفسره، ويفيد منه في معالجة شؤون حياته)).[3]

وفي أخر محطة عرفها مفهوم القراءة وتعود إلى خمسينيات القران العشرين ؛ وجاءت نتيجة للفراغ الذّي خلفه استعمال الآلات الحديثة في الصّناعة ؛ فكان لابد من البحث عن وسيلة من وسائل المتعة لقضاء وقت الفراغ؛ ومن ثم ظهر مفهوم القراءة الاستمتاعيّة. نتيجة ظهور احتياجات نفسية متعددة، نادى بها علم النّفس طويلا، كمشكلة أوقات الفراغ ، وبعد ذلك انتقلت القراءة إلى مرحلة الاستمتاع بالقراءة فصارت أداة للترويح والتّرفيه عن النّفس ، في هذه المرحلة أصبح في القراءة ((متعة للنفس وغطاء للروح، وحماية من الأزمات النّفسيّة وإزالة للفوارق

---

1 ـ سوزان روبين سليمان، إنجي كروسمان، القارئ في النّص مقالات في الجمهور والتّأويل ، ترجمة حسن ناظم، على حاكم صالح ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2007م، ص129.

2 ـ نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللّغة والفكر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 185.

3 . فراس محمود مصطفى السّيلتي، التّفكير النّاقد والإبداعي استراتيجيات التّعلم التّعاوني في تدريس المطالعة والنّصوص الأدبية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص 15.

الزّمنيّة والمكانيّة، لأنّنا بها نعيش في أعمار النّاس جميعا، في القراءة نجد خلاصة تجارب الآخرين، وننتقل عبرها من عالم ضيق الأفق إلى عالم أخر أوسع أفقا)).[1] تتمتع به النفس.

وجاءت هذه المحطات لتكون منظومة متكاملة أبعادها تشمل عمليات النّطق، والفهم، والنّقد والتّحليل، وحل المشكلات، والاستمتاع والتّرويح عن النّفس، وبهذا تصبح القراءة أداة لربط الإنّسان بالعالم في تغيره وتطوره، وفي مشكلاته، وقضاياه ووسائل تسليّته.

ثانيا ـ أنواع القراءة من حيث الأداء :

القراءة هي الصّلة بين الإنسان والمعارف والعلوم قديمها وحديثها. يقرأ الإنسان من أجل أمور أهمها زيادة المعرفة أو يقرأ ليحفظ، أو يؤلف وينظم، يقرأ من أجل أن يوسع (افقه) ويبني (ثقافته)، وتساعده على القيام بأعماله العلميّة؛ ومن المفيد أن يتعرف التّلميذ على أنواع القراءة، وينمي قدراته ليكتسب المزيد من مهاراتها و إتباع أحسن الطّرق والأساليب العلميّة ، ولا يدّخر أي وسيلة منها في إنجاز واجباته وأعماله التّربويّة.

والقراءة في مجلها من أكثر النّشاطات التي يزاولها، الأفراد في شتى أنماط التّفاعل البشري وتنقسم من حيث الأداء إلى جهرية وصامتة، وتشتركان في المهارات العامة السّابقة للقراءة، وخاصة في التّعرف على الرّموز المكتوبة ، وفهمها ، وتفسيرها ، ونقدها ، وتذوقها. ويركز البحث على القراءة الصامتة لارتباطها أكثر بعينة البحث.

---

1 ـ عارف الشّيخ، القراءة من أجل التّعلم، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر مؤسسة عبد الحميد شومان ، عمان، الأردن، ط1 2008م، ص 33.

1 ـ القراءة الصّامتة:

أكثر أنواع القراءة انتشارا وشيوعا اليوم بين النّاس، وترجع أهميتها إلى أنّها الوسيلة الطّبيعيّة التي يجدها الإنسان سهلة الاستخدام في اكتساب المعارف، وسهلة الاستعمال في جميع الأماكن والأحوال؛ والقراءة الصّامتة ويقصد بها ذلك النّوع الذّي يتعرف به القارئ على الكلمات والجمل ويفهمها دون النّطق بأصواتها، أو تحريك الشّفتين عند القراءة، وهي عملية فكريّة لا دخل للصوت فيها.

فهي تستخدم في قراءة الصّحف والكتب ، والملح والنّوادر والقصص والفكاهة ، ولفهم موقف من المواقف السّياسيّة أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، ((والقراءة لتكوين رأي أو لكسب معلومات أو لحل مشكل أو لتوجيه سلوك الإنسان وجهة معية أو لمعرفة آخر المعلومات في مجال من المجالات)).[1]

أ ـ مفهوم القراءة الصامتة :

القراءة الصّامتة التي ((تتمثل في استقبال الرّموز المكتوبة وإعطائها معنى مناسبا متكاملا في إطار خبرات القارئ السّابقة علاوة على التّفاعل بالمعاني الجديدة، وإضافة خبرات جديدة، وفهمها دون توظيف، أعضاء النّطق)).[2] أو تحريك الشّفتين أو الهمهمة .

ب ـ فوائد القراءة الصامتة:

ويستطيع القارئ عن طريق هذا النّوع من القراءة التّقاط وإدراك المعاني بسرعة أكبر من القراءة الجهرية، إذ يمكن للقارئ أن يقرأ عدة صفحات في مدة زمنيّة يصعب قراءتها في تلك المدة

---

1 ـ حسن شحاته، القراءة، سلسلة معالم تربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1993م، ص83.

2 ـ نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللّغة والفكر، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص187.

قراءة جهرية، وهذه القراءة مجردة من النّطق فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجا صحيحا، و((بالتّالي فيها نوع من المتعة، والسّرور لأنّ فيها انطلاقا في قواعد اللّغة؛ ولأنّها تسود في جو هادئ بعيدا عن الفوضى، وتداخل الأصوات)).[1]

جـ ـ مهارات القراءة الصّامتة:

يعتمد القارئ أو الباحث بصفة خاصة في القراءة على رؤية الرّموز، وإدراك معانيها والانتقال منها إلى الفهم بكل أنواعه، ومستوياته، و إلى سائر الأنشطة القرائيّة من تذوق، وتحليل، ونقد وتقويم، ويعد **الفهم** العنصر الأبرز الذي يركز عليه القارئ في القراءة الصّامتة . ولهذا سنتناول عنصر الفهم كأهم مهارة يركز عليها القارئ في القراءة الصّامتة.

جـ ـ 1 ـ الفهم اللغوي:

مفهوم مصطلح الفهم :

ـ مفهوم الفهم لغة:

الفهم لغة حسن تصور المعني، وجودة استعداد الذّهن والاستنباط، ويقال فهمت فلان وفهمت به. الفهم معرفتك الشّيء ((بالقلب فهمه علمه، وفهمت الشّيء عقلته، وعرفته، ويقال فهم وفهم وقد استفهمني الشّيء فأفهمته تفهيما)) .[2]

1 ـ فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص59.

2 ـ جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، الجزء 08، ص 112. مادة فهم.

ـ مفهوم الفهم اصطلاحا:

الفهم هو التّفكير في المادة اللّغويّة وإعطائها ما يناسبها من مدلولات لها مرجعية مرتبطة بالقارئ؛ وهو ((تحويل موقف غير مألوف إلى موقف معتاد. يستطيع الإنسان أن يتعرف فيه وتتم هذه العمليّة في العقل، حيث ينتقل الإنسان من فكره إلى أخرى، حتى ينتهي الفرد إلى رؤية الموقف المستجد شبيها بوقف سابق، أو متحررا من مواقف أخرى معتادة)).[1]

جـ ـ 2 المهارات الفرعية لفهم القرائي:

الفهم القرائي تندرج تحته مهارات فرعية مثل القدرة على إخراج الأفكار الرّئيسة والفرعيّة وتحديد هدف الكاتب، واستخلاص النّتائج، وإدراك العلاقات وتقويم المقروء. ومن أهمها الفهم الاستنتاجي، والفهم النّقدي والفهم الإبداعي.

ـ **الفهم الاستنتاجي** : يهتم باستخراج الأفكار الرّئيسة والجزئيّة من النّص والعلاقات السّببيّة بينها، وتنظيمها ولفهم ما بين السّطور، والمعاني الضّمنيّة العميقة التي أرادها الكاتب ((والتي لم يصرح بها في النّص، والقدرة على الرّبط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الفكر)).[2]

ـ **الفهم النّقدي** : يساعد الباحث على تلمس أماكن الجمال في النّصوص وتقويمها من حيث جودتها ودقتها... ((وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته : التّميز بين الفكر ، وإبداء الرّأي، والحكم على الفكر، والعبارات والتّراكيب الواردة في النّص المقروء)).[3]

---

1 ـ مجدي عزيز إبراهيم، رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التّعليم، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2001م،ص79.

2 ـ حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتّقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، ط1، 2011م، ص 65.

3 ـ المرجع السابق، ص 65.

ـ **الفهم الإبداعي** : يساعد الباحث على إجاد فكر جديد واقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة، ((واقتراح نهايات مختلفة للأحداث، وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد...أي يتقن الفهم المباشر، ليصل إلى المستوى الأعلى.))[1]

عمليّة القراءة لا تتمثّل فقط في إدراك الحروف، أو فهم معنى الكلمة، بل هي كل من عمليتي التّحليل، والتّركيب التي تعطي معنى لشكل جديد من التّعبير اللّساني، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت عمليتا التّحليل، والتّركيب ممكنتين.[2]

ثالثا ـ المهارات الفرعية للقراءة:

تمتاز مهارة القراءة بالعديد من المهارات الفرعيّة التي تندرج تحتها وتتفاوت في الأهمية والانتشار بين القراء ومن أهمها :

1 ـ القراءة السّريعة :

هي مهارة ضرورية في عصر يمتاز بـالتدفق الكبير للبيانات والمعلومات والمعرفة؛ وتساعد على الفهم أكثر من القراءة العاديّة، وتسهل عمل الباحثين وتمكنهم من الاطلاع على أكبر عدد ممكن من الدّراسات، والكتب والمراجع المتخصصة في جال البحث.

مهارة القراءة السّريعة لها أسس ومبادئ عدم التركز على معنى كل كلمة مكتوبة بحد ذاتها وإنّما التركيز على المعنى الشّامل للأفكار والمعلومات ((وبالتّالي يستخلص المضمون من المكتوب الذّي أمامه بصورة أشمل وأسرع)).[3]

1 ـ المرجع السابق، ص 66.

2 Muchellir, Bourcter A , La dyslexie maladie du ciecle ; ed EFS, 1985 p 48.

3 ـ ساجد العبدلي، القراءة الذّكية، دار الإبداع الفكري، الكويت، ط2، 2007م، ص 58.

تعلم القراءة السّريعة يقوم على أسس أهمها زيادة مجال رؤية العين، فكل ما كان المقطع المقروء كبيرا زادت سرعة القراءة؛ فالقارئ البطيء هو الذّي يتوقف بنظره على كل كلمة والقاريء السّريع قد يتوقف بنظره على سطرا كاملا، أو نصف سطر؛ وقراءة كل كلمة على حدة ((أسوأ عادة يجب عليك التّخلص منها أثناء تطورك كقارئ كفء)).[1] فتوسيع مجال النّظر عند القراءة بالإضافة إلى استخدام أساليب حركة اليد، ((يمكن أن يعلمك أن تقرا بمزيد من السّرعة مع قدرتك على فهم ما تقرأ)).[2]

شروط توسيع مجال رؤية العين في القراءة مرتبط بالعديد من الأمور، ومن أهمها نوعيّة الكتاب المقروء، فليس كل كتاب نستطيع أن نطبق عليه قواعد القراءة السّريعة بسهولة بالإضافة إلى تمكن القارئ من المجال العلمي الذي ينتمي إليه الكتاب المقروء؛ ومطالعة بعض المؤلفات فيه؛ فتختلف القراءة من شخص إلى آخر بحسب التّمكن من المجال العلمي الذي ينتمي إليه الكتاب؛ فالقارئ ((يسرع في عملية القراءتين الجهرية، والصّامتة إذا كان يفهم معنى المقروء، ويتعثر بل يتوقف إذا جهل معنى ما يقرا)).[3]

وعلى القارئ في القراءة السّريعة النّظر في واجهة الكتاب والتّمعن في عنوانه؛ حيث أنّه يمكن أن يعطي معلومات أساسية عن الكتاب؛ قبل أن يباشر القارئ قراءته فإنّ عنوان أي كتاب أشبه ((بالشّرفة التي تطل على النّص وتغري بالتّعرف عليه)).[4] والاطلاع على مقدمة الكتاب حيث يكشف كثير من الكتّاب في مقدمات كتبهم عن دوافع التّأليف وأهدافه ومنهجه، بالإضافة إلى

1 ـ بيتر كومب، الانطلاق في القراءة السّريعة ، ترجمة مكتبة جرير، مكتبة جرير للنشر والتّوزيع ، الرياض، السعودية، ط 4، 2007م، ص 47.

2 ـ جويس تيرلي، مهارات القراءة السّريعة، ترجمة بشير العيسوي، الريا ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2010م، ص 78.

3 ـ مختار عبد الخالق عبد الإله، تدريس القراءة في عصر العولمة، العلم والإيمان للنشر والتّوزيع ، القاهرة، مصر ، ط1 2008م، ص 61.

4 ـ فهد بن صالح محمد الحمود، قراءة القراءة، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربيّة السعودية، ط5، 2012م، ص 81.

مراجعة فهارسه ومحتوياته وهناك سيجد سردا للموضوعات المطروحة. وسيتعرف على كيفيّة تسلسها، بالإضافة إلى قراءة قائمة المصادر ، والمراجع التي اعتمد عليها الكاتب لعلها تكون وجهته القادمة إن هو أراد الاستزادة والحصول على معلومات أكثر.

بعض المؤلفين، يضع ملخصا مكثفا في أخر كل فصل لما أورده فيه، وسيكون من المفيد قراءة بعض الملخصات لتحسس جوهر المادة المعروضة.

2 ـ القراءة النّقدية:

مهارة فرعية من مهارات القراءة الضّروريّة؛ لابد على كل تليمذ أن يعود نفسه القراءة النّاقدة وهي قراءة كاشفة تكشف لك النّص بوضوح دون ضبابية أو خفاء، وتكشف لك عمارته أو خواءه، غناه أو فقره...، تكشف لك الكاتب كما تكشف لك الكتاب. وهي قراءة استنباط؛ أي تستخرج الجزئي من الكلي.[1] وعلى التّلميذ القارئ أن لا يسلم فكره لكل ما يقرأ، وفي الوقت نفسه لا يبالغ في النّقد؛ إحرص ـ أخي التّلميذ ـ ألا تنقد الكتاب أو أن تشّهر بمسائل فيه تظنها خطأ لأنّها بخلاف ما سمعته، أو قرأته قبل ذلك، ف إنّ شأنك شأنّ القارئ المسلّم؛ فعلى القارئ أن ينظر نظرة ناقدة لما يقرا دون أن يبالغ في الشّك. فإن كان ناقدا حصّل الفائدة واطلع على أراء الآخرين، ولم يؤت من جهة جهله، وإن استسلم للكاتب كان إمعة. والقراءة النّاقدة مهمة في اكتساب المعلومات، وبناء الفكر.

3 ـ القراءة التّحليلية :

تعد القراءة التّحليلية أفضل أسلوب يمكن للمرء أن يتبعه في استكناه مضمون كتاب ما؛ في وقت غير محدد. فهي لا تعني الاطلاع والاستفادة فحسب، بقدر ما تعني نوعا من الارتقاء

1 ـ أبو قتادة عمر بن محمود، فن القراءة، دار النّخبة، بيروت، لبنان، ط1، 2015م، ص92.

بالقارئ إلى أفق الكاتب الذّي يقرأ له، ومحاولة النّفاذ إلى معرفة شيء من مصادره وخلفيته الثّقافية، بل وحواره ونقده والوقوف على جوانب القصور في الكتاب.[1]

على أراء الآخرين، ولم يؤت من جهة جهله، وإن استسلم للكاتب كان إمعة. والقراءة النّاقدة مهمة في اكتساب المعلومات، وبناء الفكر.

3 ـ القراءة التّحليليّة :

تعد القراءة التّحليلية أفضل أسلوب يمكن للمرء أن يتبعه في استكناه مضمون كتاب ما؛ في وقت غير محدد. فهي لا تعني الاطلاع والاستفادة فحسب، بقدر ما تعني نوعا من الارتقاء بالقارئ إلى أفق الكاتب الذّي يقرأ له، ومحاولة النّفاذ إلى معرفة شيء من مصادره وخلفيّته الثّقافيّة، بل وحواره ونقده والوقوف على جوانب القصور في الكتاب.[2]

II: الكتابة.

تمهيد :

اختراع الكتابة أهم حدث وإنجاز تاريخي للبشريّة في العصور القديمة والمعاصرة، وكان له الأثر الأهم في معرفة التّطورات التّاريخية للأمم السّابقة ونقل خبراتها وتسجيل الأحداث والوقائع

1 ـ عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة مفاهيم واليات، دار القلم، دمشق، سوريا، ط6، 2008م، ص49 .

2 ـ المرجع السابق، ص49 .

الّتي دونها الإنسان القديم ليقرأها الإنسان من بعده. وإنّ أعظم شاهد جليل على قدرة ورفعة شأن الكتابة، إذ نسب اللّه تعالى تعليمها إليه، وامتن علينا بهذا الكرم والفضل والبيان

قال ﷻ ﴿ **اَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ اَلذِے خَلَقَ ١ خَلَقَ اَلِانسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ٢ اِقْرَأْ وَرَبُّكَ اَلَاكْرَمُ ٣ اُلذِے عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ٤ عَلَّمَ اَلِانسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ٥** ﴾ سورة العلق.

الإنسان تعامل باللّغة الشفوية ألاف السّنين قبل أن يكتبها، وبعد مرحلة طويلة بدأت المحاولة الأولى لتدوينها وتصبح شيئاً مقروءاً، وهناك لغات كثيرة لا يكتبها أبناؤها إلى يومنا هذا، خاصة في أفريقيا وأمريكا الجنوبيّة.

تحتل مهارة الكتابة منزلة هامة بين المهارات اللّغوية الآخرة، وتعد من الرّكائز الأساسيّة في العملية التّواصليّة بين النّاس ، ولقد إجتهد ـ من هذا المنطلق ـ العديد من الباحثين والعلماء إلى التعرض للنظام الكتابي العربي بصفة خاصة بالدّراسة والبحث في نشأتها، وتأثرها بغيرها ومفهومها والبحث في مهاراتها وفروعها من الإملاء والخط وعلامات التّرقيم... الخ.

1 ـ مفهوم الكتابة :

أ ـ مفهوم الكتابة لغة : إن المتتبع لمفهوم الكتابة في المعاجم العربية يجدها مر تنبطة بعدة مفاهيم، من أهمها، الصناعة، والجمع.

ـ الكتابة صناعة:

في المعاجم العربية الكتابة حرفة وصناعة مثلها في ذلك الصيّاغة أو الخيّاطة، ((يقال أكتتب فلان فلانا، أي سأله أن يكتب له، ورجل كاتب، والجمع كتاب وكتبه، وحرفته الكتابة)).[1] وتحدث عنها ابن خلدون وقال عنها: ((الكتابة من بين الصنائع أكثر إفادة لذلك؛ لأنّها تشتمل على العلوم والأنظار بخلاف الصنائع)).[2]

ـ الكتابة جمع:

ومن أهم معاني الكتابة في المعاج م العربيّة معنى الجمع، مثل تكتل الجيش وتجمع الخيول وتجميع خيوط القربة...وكل جمع هو كتابة، عرفها ابن فارس ((كتب: الكاف والتّاء والباء أصل صحيح واحد يدل على جمع شيء إلى شيء)).[3]

جماعة الخيل ((تكتبوا: تجمعوا)).[4] وذكر القلقشندي ((كاتب ومعناه الجمع، يقال تكتّبت القوم إذا اجتمعوا؛ سمّى الخطّ كتابة لجمع الحروف بعضها لبعضها كما سمى خرز القربة كتابة لضم بعض الخرز إلى بعض)).[5]

1 ـ لسان العرب ، مرجع سابق، مادة كتب، ص 699.

2 ـ ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص 399.

3 ـ أبو حسن أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة ، تحيق عبد السّلام هارون، دار الجيل، بيروت ، لبنان، ط1 1991م، ص 158.

4 ـ محمد الدّين بن يعقوب الفيروز أبادي (ت 817 هـ)، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي ، مؤسسة الرسالة دمشق، سوريا، ط6، 1998م، باب الباء فصل الكاف، ص 128.

5 ـ القلقشندي أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج1، المؤسسة المصرية الأمة، ط2، 1418هـ، ص 51.

ارتباط مفهوم الكتابة بالجمع من خلال ما أوردته المعاجم العربيّة، والجمع المذكور في الجيش يدل على عنصر القوة ، والجمع المذكور في ربط خيوط القربة يدل على الإبداع والجمع في الكتابة يمتاز بالتّنظيم ، والقوة، وهما معنيان متلازمان حيث يتخذان معناً ماديّاً بحتا كتنظيم الجيش في شكل كتائب للعمل على التّصدي أو الهجوم، والّتي تمكنها من السّيطرة على مجال المعركة والتّحكم في معطياتها، ((بل أنها تتحرك ضمن قوانين تنظيميّة كلما انضبطت معها، كان سيرها في المعركة أفضل)).[1] فالكاتب يتسلح بالقلم والكلمات ويجمع بينهما .

ب ـ الكتابة اصطلاحا:

تباينت الآراء حول تحديد مفهوم الكتابة، ويعود ذلك إلى العديد من الأسباب، منها ما هو متعلق بالكتابة، وتشعب مهاراتها الفرعيّة التي تسهم في تحديد مفهومها العام، بالإضافة إلى أمور متعلق بالباحثين والدارسين الذين يهتمون بالكتابة، وارتباطاهم بمجالات مختلفة وميادين متنوعة، ويمكن تقسيم مفهوم الكتابة إلى مفهوم شكلى ومفهوم مضمون:

ـ مفهوم الكتابة (الشكلي):

بعض الباحثين واللّغويين المهتمين بالكتابة، في تعريفها ركزوا على الجانب الحركي الشكلي منها، ولا يعتبرونها أكثر من مجرد فعل حركي شكلي بسيط يعكس ويحول اللّغة من صورتها المنطوقة إلى الموثقة، وقد عرفها صاحب مواد البيان بأنها ((صناعة روحانية تظهر بآلة جثمانية دلالة على المراد بتوسط أنظمتها، فالرّاوحانية هي: الألفاظ الّتي يتخيلها الكاتب في أوهامه ويصور من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنيّة قائمة في نفسه ؛ والجثمانيّة: هي الخط

---

1 ـ بلقاسم مالكية، الكتابة في اللّغة بحث لمفهوم الكتابة في المعجم العربي القديم، مجلة الأثر ، جامعة ورقلة، العدد05، مارس 2006م، ص 123.

الذّي يخطه القلم وتعقد به تلك الصورة وتصير صورة محسوسة ظاهرة بعد أن كانت صورة باطنة معقولة، والآلة هي القلم)).[1]

يرى فراند سون frandsen الكتابة على أنها مهارة إدراكية حركية تتضمن إدراك أشكال الحروف وتنفيذه في أنماط من السّلوك الحركي.[2] الكتابة هي رسم وتمثيل مادي للفكرة بواسطة نظام من الرّموز الخطيّة المتواضع عليها والّتي تحيل إما إلى الصوت وإما إلى المعاني.[3]

ـ مفهوم الكتابة (الشكلي/ المضمون) :

عرف الكتابة بعض الباحثين والدراسين المهتمين بها من خلال التوازن بين الجسد (الشكل) والفكر(المضمون)، يشكل الجانب الشّكلي وجهاً من وجوه الكتابة إلى جانب الجانب الفكري الذّي بدوره يشكل الوجه الثّاني ؛ ((فالكتابة قدرة على تصوير الأفكار، وعمليّة تصويرها في حروف وكلمات وجمل فقرات صحيحة النّحو متنوعة الأسلوب، متناسقة الشّكل جميلة المظهر تعرض فيها الأفكار في وضوح، وتعالج في تتبع وتدقيق، ثم تنقح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضّبط، والأحكام وتعميق التّفكير)).[4]

2 ـ مهارات النّظام الكتابي العربي :

يشمل النّظام الكتابي العربي على مجموعة من الفنون والمهارات المهمة من أبرزها، الخط قواعد الإملاء، وعلامات التّرقيم. ومهارات متعلقة بالجانب الشّكلي، وبالجانب الأسلوبي.

---

1 ـ راتب قاسم عاشور ، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتجياتها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 204.

2 – frandsen , A , N, education al psychology international studen edition , mc Gran Hill Book Company INC New york 1961, p : 302.

3 – le gendre ronald, dictionnaire actuel de léducation, guerin 2 edition paris, 1993, p :427.

4 ـ عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث القاهرة، مصر، ط1، 2012م، ص 130.

أ ـ الخط العربي :

يتمتع الخط العربي برمزية خاصة في الحضارة العربيّة الإسلاميّة، فهو تعبير حي عن هوية الأمة الإسلاميّة المرتبطة بالقرآن الكريم، وهو من أرقى وأقدم الفنون العربيّة تجسيداً لما أودعته الحضارة العربيّة الإسلاميّة فيه من معارف وتراث ، وفي الوقت نفسه يجسد الرّوحية الإسلاميّة الّتي تترجم مواقف الإنسان المسلم من الكون والحياة، ويعكس حبه للجمال والتمتع به.

ـ مفهوم الخط :

هو فن من الفنون الجميلة كالرّسم، والزخرفة ويقوم على قواعد فنيّة تراعي الدّقة في رسم أشكال الحروف بطرق مضبوطة وبرموز متعارف عليها وفق قواعد وأصول اتفق عليها علماء اللّغة لتدل على تلك الأصوات ، وهي الحروف والكلمات...والرّسوم الّتي تترجم تلك الأصوات وذكر القلقشندي (ت 868هـ) ((أنّه علم تتعرف منه صور الحروف المفردة وأوضاعها وكيفية تركيبها خطا، أو ما يكتب منها في السّطور)).[1]

اختلف العلماء في نشأة الخط العربي وأصله، فكثرت وتعدّدت الرّوايات منهم من اعتبره توقيف من عند اللّه عز وجل؛ ومنهم من اعتبره مشتق من المسند الحميري نسبة إلى دولة حمير في اليمن الّتي فرضت سلطانها السّياسي على بعض البلاد العربية الشّمالية في القرن الأول، والقرن الثّاني قبل الميلاد، وأطلقوا عليه اسم خط الجزم؛ لأنّه جزم واقتطع من المسند.

ومنهم من نسبه إلى الأنباط، وكان الأنباط يكتبون بخطين، ((خط مدوّر كتبوا به لوازم حياتهم الاجتماعيّة والتّجاريّة؛ ومنه أشتق الخط العربي، وخط آخر مزوّي كالكوفي تماماً لكتاباتهم

1 ـ عبد الفتاح مصطفى غنيمي، صناعة الكتاب المخطوط عند المسلمين ، دار الفنون العلمية، الإسكندرية، مصر، ط 1 1994م، ج1، ص 283.

الدّينيّة)).[1] قد توصل المستشرقون على ضوء اكتشافهم للنقوش الحجرية كنقش النّمارة وزبد وجرّان أن الخط العربي القديم ((اشتق من الخط النّبطي المتأخر الذّي اشتق بدوره من الخط الآرامي)) .[2] ومنهم من ينسبه إلى السّريال؛ ومن الباحثين من يوفق بينهما حيث يقول باشتقاق الخط العربي من الخط السّريالي ، أو النّبطي بسبب التّقارب بين الخط الكوفي من الخط السّريالي، وخط النّسخ من الخط النّبطي.[3]

ـ تطور الخط العربي (أنواعه) :

منذ أن اقتبس العرب خطهم لم يتوقفوا عن تطويره، الأمر الذّي جعله يستقل شيئاً فشيئاً عن الخط الآرامي الشّمالي، وأيضاً عن الخط المسند الحميري الذّي كان خط عرب الجنوب باليمن ولا شك أن جهوداً جبارة قد بذلت حتى تميز الخط العربي، واتخذت حروفه أشكالها المعروفة.

لم يقتصر تطوير الخط العربي على العرب وحدهم بل أسهمت أغلب الأمم الإسلامية في ذلك، ويعتبر الخط العربي من النّاحيّة الفنيّة أكثر خطوط العالم تنوعاً ومرونة وجمالية. لأنّه يمتاز بمرونة تجعل منه قابلا للتطور والتكيف مع مختلف البيئات الفنيّة والثّقافيّة.

أجمع الكتاب والمؤلفون في الشّرق والغرب على أن الخط العربي في إبداعه، لم ينل عند أمة من الأمم أو في حضارة من الحضارات ما ناله عند العرب ، والمسلمين من العناية به، والتّفنن فيه فاتخذوه أوّلا وسيلة للمعرفة ونقل الأفكار، ثم ألبسوه لباساً قدسياً عند ما ((جعلوه مجوّدا

1 ـ محمد التّونجي، معجم علوم العربية، دار الجيل للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص 212.

2 ـ سهيلة ياسين الجابوري ، الخط العربي وتطوره في العصور العباسية في العراق ، المكتبة الأهلية ، بغداد ، العراق، ط 1 1962م، ص58.

3 ـ شعبان خليفة، الكتابة العربية في رحلة النّشوء والارتقاء، العربي للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1989م، ص 90.

جميلاً جديراً بكتابة آيات القرآن الكريم ... وأصبح ما بين البناء الشّكلي والمضمون المعنوي يتلاحم يشبه ما بين اللّحن، أو التّجويد وبين اللّفظ الشّريف، وكان الخط صورة روحها البيان)).[1]

يقترن مفهوم الخط اقتران شديدا بمفهوم (الكتابة) وكأنهما شيء واحد، لما بينهما من العلاقة اللّغوية والدّلاليّة الخاصة والقويّة ، الّتي تستند إلى كون الأول من معاني الأخر في ((العرف الذّي نصت عليه المعاجم بالذّات)).[2] ولأن الخط من علوم الآلة الّتي تنتقل، وتلقن وتطور عبرها مختلف العلوم الأخرى، فقد حظي بأهمية كبيرة في التّنظير والتّعقيد لأنماطه وأشكاله وأساليبه.

عرف نظام الكتابة العربية مجموعة من أنواع الخطوط، هذبها المسلمون خاصة بعد انتشار وتوسع رقعة الدّولة الإسلامية؛ نذكر منها الخط الكوفي، وخط الرّقعة، والخط المغربي .

ب ـ الإمــلاء:

يعتبر الإملاء من أهم فروع مهارة الكتابة في اللغات بصفة عامة؛ وفي اللغة العربية بالخصوص، ويهتم بالترميز والرسم الدقيق والصحيح الذي تعارف عليه أهل اللّغة، وتصوير الحروف ونقلها من المنطوق إلى المكتوب، ويعمل على تحقييق الفهم، والإفهام عن طريق محاربة كل أشكال التحريف، واللبس في الكتابة.

1 ـ عفيف البهنسي، معجم مصطلحات الخط العربي والخطاطين، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1995م، ص01.
2 ـ إدهام محمد خنش، الخط العربي وحدود المصطلح الفني، روافد، الكويت، ط1، 2008م، ص 26.

ـ مفهوم الإملاء:

ـ مفهوم الإملاء لغة :

الإملاء أمللت الشّيء وأمليته كتب عني.[1] والإملال هو الإملاء على الكاتب.[2] مثل أملى المعلم على طلابه مادة الدّرس، بمعنى تلا مادة الدّرس عليهم ليكتبوها في كراساتهم[3]

قال عَزَّ وَجَلَّ ﴿ **وَإِن كُنتُمْ عَلَيٰ سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُواْ كَاتِباً فَرِهَٰنٌ مَّقْبُوضَةٌ فَإِنَ اَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضاً فَلْيُؤَدِّ اِلذِے اِوتُمِنَ أَمَٰنَتَهُۥ وَلْيَتَّقِ اِللَّهَ رَبَّهُۥ وَلَا تَكْتُمُواْ اُلشَّهَٰدَةَ وَمَنْ يَّكْتُمْهَا فَإِنَّهُۥ ءَاثِمٞ قَلْبُهُۥ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٞ ٢٨٢** ﴾ سورة البقرة ، وأيضا قوله عَزَّ وَجَلَّ ﴿ **وَقَالُوٓاْ أَسَٰطِيرُ اُلاوَّلِينَ اَكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلِيٰ عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلاً ٥** ﴾ سورة الفرقان .

ـ الإملاء اصطلاحا :

الإملاء في الاصطلاح هو علم يهتم بالكيفية التي تكتب بها الكلمات، وبأشكال الحروف والتغيّرات التي تطرأُ عليها بتغيّر موضعها في الكلمة، والإملاء مهارة يكتسبها المتعلم بالتّدريب والمران وتحتاج ((عمليات عقليّة جماليّة أدائيّة تسهم فيها البيئة المدرسيّة والثّقافيّة)).[4] بالإضافة إلى رؤية الكلمات الصحيحة والانتباه إلى ((صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة واستخدام

---

1 ـ عبد الفتاح الصعيدي، حسين يوسف موسى، الإفصاح في فقه اللّغة ، مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة، مصر، ط1 1929م، ص 105.

2 ـ البستاني عبد اللّه اللّبناني، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكانية، بيروت، لبنان، ط1، 1930م، ص 06.

3 ـ أيمن أمين عبد الغاني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التّوفيقية للتراث، القاهرة، مصر، ط1، 2012م، ص 17.

4 ـ عبد الرحمان الهاشمي، تعليم النّحو والإملاء والتّرقيم، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2008م، ص 175.

أكثر من حاسة في تعليم الإملاء لتنطبع صور الكلمات بالشّكل الصحيح)). [1] مما يتيح للقارئ ((أن يعيد نطقها طبقا لتصوراتها الّتي نطقت بها)). [2]

ـ أهمية الإملاء :

للإملاء منزلة مهمة بين باقي فروع اللّغة، ويعتبر من الأسس المهمة في التّعبير السّليم فإذا كانت القواعد النّحوية والصرفيّة، ووسيلة لصحة الكتابة من النّاحيّة الإعرابيّة والاشتقاقيّة فإنّ الإملاء ((وسيلة مهمة لتحقيق ذلك بالصورة الخطيّة)). [3] والجملة لا تعط مفهومها الصحيح بوجود أخطاء إملائية تشوهها. وتنقص من منزلة الكاتب لدى القراء. وإتقان الإملاء يكتسب الفرد ثقة ((في النّفس، وأن عدم تمكنه منه يقلل من ذلك)).[4]

ـ مراحل تطور الإملاء العربي :

نظام الكتابة العربي الذّي نعرفه اليوم على صعيد الشّكل عرف واجتاز مراحل متتابعة في سبيل الرّقي قبل أن يستقر على الصورة الّتي نعرفه بها الآن، فكانت الكتابة أول الأمر بلا نقط ولم يكن بالعسير على العرب أن يقرءوا غير المنقوط قراءة صحيحة [5]، ومع ذلك يرى الكثير من الباحثين معرفة العرب النقاط قبل الإسلام والقرآن الكريم لم ينقط على حسب رأيهم لـ ((أمرا

---

1 ـ أمل الشّافعي، الإملاء أهميته مهاراته قواعده، دار المكتبة الوطنية، عمان، الأردن، ط1، 1999م، ص 17.

2 ـ عبد العليم إبراهيم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، ط1، 1975م، ص 03.

3 ـ علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، ط1 2010م، ص 276.

4 ـ إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، المركز الأدبي التّخصصي ، القاهرة، مصر ، ط 1، 2005م، ص 232.

5ـ واليوم نجد الكثير يرفعون فقرات قصيرة على مواقع التواصل الاجتماعي خالية من النقاط ومع ذلك يسهل على الكثير من القراء فهمها ونطقها نطقا صحيحا. في إطار تحدي لأدراك إمكانية القراءة بدون نقاط.

مقصود ولمصلحة)) [1] ، ولجأ العرب إلى التنقيط عندما اتسع نطاق الأرض العربيّة، وأقبل الأعاجم يتلقون اللّغة، فخفف عليهم الأمر بالتنقيط.

عرفت الكتابة العربيّة اهتمام بالتنقيط، والتشكيل لأهميته في المحافظة على نقل المعنى ومن المعلوم أنّه إذا كانت الكتابة مجردة من الضّبط، وخاليّة من الشّكل والنّقط كثر فيها التّصحيف وغلب عليها التّحريف؛ فلذلك نضع الشّكل حيث يمكن وقوع اللّبس ((فتكون الحركات على حرف أو كلمة فيها صعوبة في النّطق أو حين خوف الاختلاط مع كلمة متشابهة لها ذات معنى أخر)).[2]

ـ التنقيط للدلالة على الحركات:

أول تنقيط عرفه نظام الكتابة العربي، قام به الأسود الدّؤلي؛ وكان وضع نقاط على الحروف للدلالة على حركة حروف الكلمة، فقال أبو الأسود الدؤلي للكاتب: ((إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فأنقط نقطة فوقه على أعلاه، وإن ضممت فأنقط نقطة بين يدي الحرف وان كسرت فجعل النّقطة من تحت الحرف)). [3] وفي وسعنا أن نحكم ((بأن علامات الشّكل لم تكن موفقة منذ نشوئها)).[4]

1 ـ عبد القادر بن التواتي، ضوابط اللّغة العربيّة قبل نزول القران الكريم النقط ـ الشكل ـ الإعجام، مجلة بدايات، جامعة عمار ثلجيي، الأغواط، الجزائر، المجلد 01، العدد 04، 2020م، ص 26.

2 ـ ناصر الدّين الأسد، مصادر الشّعر الجاهلي وقيمتها التّاريخية، دار الجيل، عمان، الأردن، ط1، 1988م، ص 98.

3 ـ جورجي زيدان، تاريخ آداب اللّغة العربية، راجعه وعلق عليه شوقي ضيف، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر ج1، ط1، 2013م، ص 224.

4 ـ محمود تيمور، مشكلات اللّغة العربية، ملتزم للطبع والنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 1978م، ص 17.

ـ التنقيط لتمييز الحروف المتشابهة :

المرحلة الثانية للتنقيط كانت في العصر الأموي إذ أمر الحجاج نصر بن عاصم ويحي بن يعمر أن يعجما الحروف خشية اللّحن؛ فوضعا نقطا للحروف المتشابهة وأهملا غيرها.[1]

وجرى الإعجام على الحروف الثّنائية بنقط واحد وإهمال الأخر، وميز بين السّين والشّين والراء والزاء، والصاد والضاد، والطاء والظاء ...بإهمال الأولى وإعجام الأخرى.

جـ ـ الفرق بين لغة الحديث والكتابة :

من مفهوم الكتابة الذّي أوردناه في الجانب الشّكلي نجده لم ينصف مهارة الكتابة حينما اعتبرها مجرد صورة لإيجاد المنطوق على ورق، ولم يراعي الفروق بين اللّغة المنطوقة والمكتوبة التي يجب مراعاتها وإدراكها ؛ ومن أهمها لغة الحديث لا يتحتم فيها اكتمال التّراكيب لأن المتحدث قد يستعين على إيضاح كلامه ، واستكماله بما يظهر على قسمات وجهه من تأثرات وانفعالات، وبما يبدو في صوته من نبرات ، وتغيرات وأمّا لغة الكتابة فهي تمتاز بالطّابع الفني ويشترط فيها أن تكون جملها تامة مرتبة وثيقة الاتصال فيما بينها.[2] وأكثر انتشارا زماننا ومكانا من خلال المخطوطات، والكتب . ومع مرور الزمن يستطيع الإنسان أن يدرك الفرق بينهما شيئا فشيئا، وذلك كلما زادت خبراته، وقدراته اللّغويّة.

---

1 ـ خليل يحي نامي، أصل الخط العربي وتاريخ تطوره إلى ما قبل الميلاد، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، ماي، 1935م ص 87.

2 ـ محمد صالح سمك، فن التّدريس للتربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الإنجلو مصرية، القاهرة، مصر ط1، 1979م، ص 328.

د ـ المهارات الفرعيّة لكتابة :

يمكن تقسيم المهارات الفرعيّة للكتابة إلى أقسام تهدف إلى التّفصيل في هذه المهارات ، ومع ذلك تظل مرتبطة متداخلة، والمتأمل فيها يستطيع أن يقسمها إلى ثلاثة محاور الشّكل والتّنظيم المحتوى والمضمون، اللّغة والأسلوب .

1 . مهارات الشّكل والتّنظيم :

الأعمال الكتابيّة تعرض في شكل علمي جيد متعارف عليه ويهتم فيه بالجانب الشّكلي المرتبط بكيفية رسم الحروف، والكلمات، وتوزيع الفقرات ... لهذا يجب مراعاة مجموعة من الأمور من أهمها:

ـ صحة الإملاء والصياغة :

صحة الإملاء والصياغة الجيدة للجمل في عملية الكتابة ضرورية لنقل الأفكار والمعاني بسهولة إلى القارئ، لهذا على الكاتب أن يتحرى الصحة فيما يكتب وباتباع الطريقة الصحيحة الّتي اتفق عليها أهل اللّغة، ((حتى تستطيع الكلمات نقل مد لولاتها في يسر وسهولة إلى ذهن قارئها)).[1]

ويتجلى ذلك من خلال العديد من الاعتبارات والنواحي ومن أهمها؛ احترام رسم الكلمات ((ورسم الحركات فوق الحرف أو تحته، أوفي نهايته ورسم أو عدم رسم همزات القطع والوصل

---

1 ـ محمد إسماعيل الجاويش، الأساس في التّعبير، مؤسسة حورس الدّولية للنشر ، القاهرة، مصر، ط1، 2006م، ص 21.

وهذه العناصر، وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللّغة كثيرا، إلا أنّها مهمة في إخراج الشّكل العام لما يكتب)).[1]

ـ علامات التّرقيم :

الاهتمام باستعمال علامات الترقيم أمر ضروري ولا تسامح في إهماله، لأنّها تمثل ظواهر صويتة مهمة في تكوين المعنى الذي تعجز الحروف عن نقلها، وإهمال كتابتها يمس بالمعنى العام للنص والجملة؛ فعلامات الترقيم لم توجد هكذا عبثا، وإنّما لـ ((تساعد القارئ على فهم المعنى بسهولة ويسر)).[2]

ولقد شعر الكثير من المهتمين بتطوير الكتابة إلى ضرورة إنشاء علامات الترقيم فتواضعوا على علامات ((لفصل الجمل، وتقسيمها حتى يستعين القارئ بها عند النّظر إليّها على تنويع الصوت بما يناسب كل مقام من مقامات الفصل والوصل، أو الابتداء ؛ إلى ما هناك من المواضع الأخرى الّتي يجب فيها تمييز القول بما يناسبه من تعجب، أو استفهام)).[3]

ـ أشهر علامات التّرقيم :

علامات الترقيم علامات كثيرة ومتنوعة كل علامة تدل على معنى مستقل بها في عالم الكتابة، ولا يمكن بحال من الأحوال استخدام علامة مكان علامة أخرى، واستعمالها في غير محلها ينقص من قيمتها، ومن معنى الجملة، ومن أهم العلامات:

---

1 ـ عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، مرجع سابق، ص 128.

2 ـ داود غطاشة الشّوابكة، مصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية والفنون الكتابية ، دار الفكر ناشرون وموزعون، بيروت، لبنان ط2، 2007م، ص 231.

3 ـ فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة العربية والإنشاء، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2011م ص 149.

الفاصلة وترسم(،) الفاصلة المنقوطة و ترسم (؛) النّقطة وترسم(.) النّقطتان الرّأسيتان وترسم (:) النّقاط الثّلاث وترسم (...) القوسان المستديران هكذا ( ) علامة الاستفهام ترسم هكذا(؟)

علامة التأثر والتّعجب ترسم(!) بالإضافة إلى العديد منها .

مواضع بعض العلامات كلمحة توضيحية نختار الفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام.[1]

الفاصلة :

بين الجمل الّتي تتركب منها كلام تام مثل: الاهتمام بالأرض وزراعتها يدعم اقتصاد الوطن ويقلل من الاستيراد، ويقوي العلاقة بين المواطن وأرضه.

بين أنواع الشّيء مثل: المؤمنون ثلاثة: واحد مشغول بآخرته، وآخر مشغول بدنيا، وثالثّ جمع بدنيا وآخرة .

ـ **النّقطة:** وتوضع في نهاية الجملة التّامة المعنى إذا انتهى الحديث عندها.

ـ **علامة الاستفهام:** وتوضع في نهاية الجمل المستفهم بها عن الشّيء.

2 ـ مهارات اللّغة والأسلوب (المضمون):

نهتم بالإضافة إلى الجانب الشكلي، بلغة الكتابة وأسلوبها الجيد؛ الذي ينعكس في تسلسل الأفكار ووضوحها، ويتجلى ذلك من خلال اهتمام الكاتب بأمور من أهمها: [2]

ـ استخدام أدوات الرّبط المناسبة استخداما صحيحا أثناء الكتابة .

ـ إتباع قواعد النّحو الصحيحة في الكتابة.

---

1 ـ داود غطاشة الشوابكة، مصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، مرجع سابق، ص 231.

2 ـ حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص 81.

ـ اختيار مفردات صحيحة تعبر عن المعنى.

ـ استخدام كلمات عربية فصيحة.

ـ مراعاة صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها.

ـ كتابة مقدمة مناسبة تشير إلى أبرز الأفكار المتضمنة في الموضوع بحيث تتميز بالجاذبيّة وتتناول صلب الموضوع بدقة، وتسلسل منطقي .

ـ كتابة خاتمة للموضوع تلخص أبرز فكره، وما يستفاد منه .

ـ تحديد الفكرة الرّئيسة والفرعية بوضوح .

ـ تنظيم الأفكار وعرضها في ترتيب منطقي .

ـ عرض أفكار الموضوع بشكل واضح، وبدون غموض.

3 ـ أنواع الكتابة :

الكتابة مرتبطة ارتباطا كبيرا بحياة الإنسان، وأيّ نظرة إلى الأنشطة الكتابية الّتي يقوم بها الفرد سواء في حياته أم في دراسته تبين بأن هناك نوعين من الكتابة وظيفيّة، وإبداعيّة.

أ ـ الكتابة الوظيفيّة :

يحتاج الإنسان في حياته اليوميّة إلى القيام بأعمال ووظائف ، تؤدي الكتابة دورا كبيرا فيها وخاصة الكتابة الوظيفيّة وتغلب على أسلوبها ((الموضوعيّة والبعد عن الذّاتيّة))[1]، كما أنّ العناية فيها تكون بالمضمون على حساب الشّكل ؛ حيث الألفاظ دالة على المعنى من غير إيحاء، ولا تلوين، وتتجلى صوره أكثر في المحادثة والمناقشة، وكذلك سرد الأخبار، وهي مرتبطة ((بحياة التّلميذ في محيط تعليمه كعرض كتاب مثلا، أو في محيط مجتمعه خارج

1 ـ عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، مرجع سابق، ص 118.

المدرسة كمراسلة الأصدقاء ونحو ذلك، وهو أيضا ذلك التّعبير الذّي يجري بين النّاس في حياتهم العامة، ومعاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم)).[1]

ولأنها الجانب المهم من الأنشطة الكتابيّة ((الّتي يستخدمها الإنسان في حياته اليوميّة ولذلك ينبغي الاهتمام بها، ومراعاة هذا النّوع من الكتابة في برنامج تعليم اللّغة، إذ أنها لابد أن تهدف، وتمكن المتعلم من أن يكون قادرا على القيام بالمهام، والأنشطة الّتي يتطلبها المجتمع الذّي يعيش فيه)).[2]

ب ـ الكتابة الإبداعية :

لا تقتصر حياة الإنسان على الوظائف، والأعمال الّتي يقوم بها، فهو بحاجة إلى أمور أخرى مرتبطة بمشاعره، وأحاسيسه ؛ تؤدي فيها الكتابة الإبداعيّة دورا ، لأنها تعبير عن ((الذّات أو مشاعر النّفس وأحاسيسها بأسلوب أدبي يغلب عليه طابع البيان، والبديع))[3]، وهي كل ((ما تجود به قريحة المتعلم، وعاطفته، من شعر وقصص خواطر تجلي شخصيته، ويظهر ذلك بوضوح في عدد من الأشكال الأدبيّة كتأليف المسرحية، وإنجاز اللّوحات الإشهاريّة، ونظم الشّعر، وكتابة المقالات الذّاتيّة والقصص والعاطفة، والرّسائل الوجدانية، وغيرها من الموضوعات الّتي تقتضي الطّابع الأدبي البحت)).[4]

تمتاز الكتابة الإبداعيّة بخصائص من أهمها، عباراتها ((منتقاة اللّفظ جيدة النّسق، بليغة الصياغة، ومستوفية الصحة والسّلامة لغويا ونحويا، حتى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين

---

1 ـ محمد صالح سمك، فن التّدريس للتربية اللّغوية انطباعاتها المسلكية، مرجع سابق، ص 294.

2 ـ حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص 81.

3 ـ المرجع السابق، ص 81.

4 ـ عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، مرجع سابق، ص 119.

انتقالا ذا أثر فعال مثير يهز مشاعر السّامع، أو القارئ، ويدعوه إلى المشاركة الوجدانية لما قال، أو كتب كي يعيش معه في جوه وأحاسيسه وينفعل بانفعالاته)).[1]

ومع ذلك فإنّ ((التّعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي، والإبداعي ليس منفصلين ، فهناك وظيفة ما في التّعبير الإبداعي، وهناك إبداع ولمسات أدبية في التّعبير الوظيفي)).[2]

4 ـ أهداف تعليم الكتابة :

لا يخفى أنّ للمهارات اللّغويّة بصفة عامة، والكتابة بصفة خاصة أهداف من وراء تعليمها وتعلمها، وذلك لأنّ ((الكتابة وسيلة لتخليد التّراث الإنساني، واستخدام الفكر لتدوين العلوم وتطويرها، والأهم من ذلك أنّها وسيلة التّعليم في جميع التّخصصات ولا يمكن فصلها عن القراءة فهما وجهان لعملة واحدة هي اللّغة)).[3]

مرحلة التّعليم الثّانوي يراعى في اختيّار موضوعات الإنشاء والتّعبير في هذه المرحلة بوجه عام أن تكون ممّا يثير في التّلاميذ ((روح التّفكير فيها، ويبعث نشاطهم إليها بأن يختار في أغراض تهمهم، وأن تتصل بما خيرهم في الحياة المحيطة بهم، ليكون في مقدرتهم أن يتحدثوا فيها، وأن يكتبوا عنها)).[4]

1 ـ محمد صالح سمك، فن التّدريس للتربية اللّغوية انطباعاتها المسلكية، مرجع سابق، ص 294.

2 ـ يوسف قطامي، مريم موسى اللّوزي، الكتابة الإبداعية للموهبين النّموذج والتّطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008م، ص 215.

3 ـ عبد المجيد عيساني نظريّات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، مرجع سابق، ص 130.

4 ـ محمد صالح سمك، فن التّدريس للتربية اللّغويّة انطباعاتها المسلكية، مرجع سابق، ص 307.

III : مهارة التّحدث.

تمهيد :

الإنسان عرف اللّغة منطوقة، واكتفى بالتواصل الشفوي لزمن طويل قبل أن يدونها؛ فاللّغة ظاهرة صوتيّة يتميز بها الإنسان عن باقي المخلوقات (الحيوانات) الأخرى، يترجم من خللها أفكاره في صورة أصوات تواضع عليها مجتمعه، ولا تشترك كل الأمم في لغة واحدة إلا أنّها تشترك ـ بلا شك ـ في أهم خصائصها، ووظائفها والذّي يعتبر التّعبير والتّواصل من أهمها.

يعد الكلام المجال التّطبيقي للغة، ورغم اصطلاحات المجتمع الّتي تضبطه؛ فإنّ المتكلم هو الذّي يتحكم فيه، ((لذلك لابد أن يصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان))،[1] ويخضع الكلام لقيود التّسلسل البنيوي، والتّفاعلي للتبادلات الّتي تكونه.[2]

وردت لفظة حديث في القران الكريم في مواضع عديدة منها قوله ﷻ ﴿ **فَلَعَلَّكَ بَٰخِعٞ نَّفۡسَكَ عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِمۡ إِن لَّمۡ يُؤۡمِنُواْ بِهَٰذَا ٱلۡحَدِيثِ أَسَفًا** ٦ ﴾ سورة الكهف، وقوله ﷻ ﴿ **وَأَمَّا بِنِعۡمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثۡ** ١١ ﴾ سورة الضّحى .

1 ـ عبد الرّحمن بن خلدون، تاريخ العلامة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، ج2 ، دت ، ص1056.

2 La communication, Baylon Christian, Xavier Mignot, Nathan, paris, 1999, p 195

أولا ـ مفهوم التّحدث :

1 ـ مفهوم التّحدث لغة :

المحادثة والتّحادث والتّحدث والتّحديث: معروفات. وقول سيبويه في تعليل قولهم: لا تأتيني فتحدثني: قال: كأنّك قلت ليس يكون منك إتيان فحديث، إنّما أراد فتحديث، فوضع الإسم موضع المصدر، لأنّ مصدر حدث إنّما هو التّحديث فأما الحديث فليس بمصدر)).[1]

2 ـ مفهوم التحدث اصطلاحــا:

اختلف المهتمون بمهارة التحدث في تحديد مفهومه، ويعود ذلك إلى عدة اعتبارات ومن أهمها اختلاف المجالات والميادين التي ينتمي إليها الباحثون.

وتعود أقدم دراسة للصوت اللغوي والتي تنسب إلى بانيني منذ ألفين وخمسمائة سنة بوضع قوانين تفصيليّة لأصوات اللّغة السّنكريتيّة Sanskrit؛ والدّراسات الحديثة اعتمدت على أجهزة [2] متطورة في دراسة الصّوت.

اللّغة مجموعة من الأصوات (الحروف) الّتي تصدر عن الإنسان ... فالحديث هو عمليّة إحداث الأصوات الكلاميّة لتكوين كلمات وجمل لنقل المشاعر والأفكار ...((ويكون هذا اللّفظ منطوقا، فيدركه المستقبل بحاسة السّمع)).[3]

---

1 ـ جمال الدين بن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص 70، مادة حدث.

2 ـ من أهم هذه الأجهزة؛ أجهزة باستطاعتها التّقاط الموجات الصّوتيّة وتحويلها إلى ترددات كهربائيّة وعرضها على شاشات الحاسوب على شكل منحنيات وأرقام وترددات يمكن تحليلها إلى أمور من أهمها السّرعة والقوة والوضوح. ب الإضافة إلى أجهزة باستطاعتها تسجيل الأصوات وتخزينها لدراستها في ما بعد.

3 ـ محمد النّوبي، محمد علي ، صعوبات التّعلم بين المهارات والاضطرابات ، دار صفاء للنشر والتّوزيع ، الأردن، عمان 2011م ص 164.

ثانيا ـ الصّوت اللغوي:

تركيز الكثير من المفاهيم على الصّوت في تعريف الكلام يدفعنا إلى البحث في الصّوت اللّغوي، والبحث في مفهومه وكيفيّة حدوثه وصفاته ومميزاته ومخارجه.

1 ـ مفهوم الصّوت :

أ ـ **لغة** : في لسان العرب لابن منظور في مادة (صوت) الصّوت هو: ((الجرس. يقول ابن السّكيت: الصّوت صوت الإنسان وغيره. والصّواتئ: الصّائح، رجل صيّت: أي شديد الصّوت)).[1]

ب ـ **اصطلاحا** : الصّوت عبارة عن موجات ميكانيكيّة طويلة لديها القدرة على الانتقال في الأوساط الماديّة الصّلبة والسّائلة والغازيّة ...وهو اضطراب طبيعي خارجي يعرض لجميع الأجسام، وخاصة الهواء وهذا ((الاضطراب من جنس وصنف الظّواهر الاهتزازيّة ، والتّموجيّة. والأصوات اللّغويّة من حيث هذه الحيثيّة تنتمي إلى هذا الصّنف من الظّواهر ، وهو بذلك يتصف ببعض الخصائص الفيزيائية)).[2] والصّوت هو الأثر السّمعي ((الذّي تحدثه موجات ناشئة عن اهتزاز جسم ما)).[3] الأثر الذّي يقع على الأذن أو باستطاعة الأذن إلتّقاطه.

يعرف ابن جني الصّوت قائلا : إعلم أنّ الصّوت عرض يخرج مع النّفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق، والفم، والشّفتين مقاطع تثنيه عن امتداده، واستطالتّه، فيسمى المقطع

1 جمال الدين بن منظور، لسان العرب ، مرجع سابق، م4 ج29، ص 1551، مادة صوت.

2 ـ خولة طالب إبراهيم، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2006م، ص 45.

3 ـ يوسف خياط، معجم المصطلحات العلميّة والفنية، دار لسان العرب، بيروت لبنان، ط1، 1950م، ص 391. مادة: صوت

أينما عرض له حرفا، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها وإذا تفطنت لذلك وجدته على ما ذكرته لك.[1]

2 ـ كيفيّة حدوث الأصوات :

قدم ابن جني من خلال ما أوردناه في التعريف السابق، مفهوم الصّوت من خلال طريقة حدوثه، متمثلة في اندفاع الهواء[2] في أعضاء النطق؛ التي تقع بين الشفتين والرئتين، وهي على التوالى القصبة الهوائيّة، اللّهاة، تجويف الفم، الحنك الأعلى، اللّسان، الأسنان (اللّثة)، الشفتان التجويف الأنفي. فاحتكاك واصطدام الصّوت بالمخارج يولد أثر (الحرف) في صورة ذبذبات معدلة بسبب اتخاذ وتحرك أعضاء النّطق[3] في وضعيّات معينة.

وقد لقي النّطق عناية كبيرة من علماء العربيّة؛ فقد درسوه من جميع جوانبه بالوصف والتّحليل، فوصفوا إصدار الصّوت، كما وصفوا الجهاز المسؤول عن ذلك، وبينوا وظيفة كل جزء منه، وما يصيبه من أمراض تقف عائقا أمام نطق الأصوات نطقا صحيحا.

3 ـ مخارج الأصوات (الحروف العربيّة وصفاتها) :

ترتيب المخارج الصّوتيّة عند القدماء ترتيب تصاعدي من الحنجرة إلى الشّفتين، وفي العصر الحديث اختار الكثير التّرتيب التّنازلي بدءا بالشّفتين وصولا إلى الحنجرة؛ وما ذلك إلا لتيسر

---

1 ـ أبو الفتح عثمان بن جني ، سر صناعة الإعراب، تحقيق ت هنداوي، دار القلم، دمشق ، سوريا، ط 2، 1993م، ج 1 ص06.

2 ـ الهواء مادة أساسية في كونها مادة ـ وسط مادي ـ تستطيع التّعامل والانسياق مع الأصوات الخارجة والصّادرة عن جهاز النّطق ويعد مادة ناقلة للصوت إلى جانب أنّها مادة ضروريّة في إنتاجه، يصدر من الرّئتين.

3 ـ سميّت أعضاء النّطق جوازا؛ لأنها تمتلك وظائف أخرى. ومهام يعتبرها الكثير أهم من الكلام أو على الأقل مهام تسبق عمليّة إصدار الأصوات اللّغويّة، فاللّسان التّذوق والشّفتين حماية الفم من الأجسام الخارجيّة...؛ بالإضافة إلى وجود أناسٌ لا يستطعون الكلام مع أنهم يمتلكون نفس أعضاء جهاز النّطق ما دفع بالكثير تسميّتهم أعضاء النّطق جوازا.

الأمر على الدّارسين، ((إذ من الممكن الإحساس بالأعضاء الخارجية للنطق كالشّفتين بينما نجد صعوبة في الإحساس بحركة الأعضاء البعيدة في الحلق والحنجرة)).[1] وهناك ترتيب يمكن اعتباره ترتيب علاجي يهتم بمناطق ومخارج الحروف الّتي تعتمد على اللّسان في نطقها وإعطائها أولويّة في التّرتيب؛ لأنّها حروف أكثر عرضة لإصابتها بالأمراض النّطقيّة.

المخرج هو الموضع، أو المكان، أو المقطع، الذّي ينتهي الصّوت عنده؛ أو يصدر منه أو عنده الصّوت [2]. وعدد مخارج الحروف عند ابن جني ستة عشر [3] وهي على النّحو التّالي: الأصوات الحلقيّة، وسط الحلق، أول الفم، أقصى اللّسان، الأصوات الطّبقيّة، الأصوات الغارلثويّة، أول حافة اللّسان، طرف اللّسان، بين طرف اللّسان وما فوق الثّنايا ، ظهر اللّسان بين طرف اللّسان، وأصول الثّنايا، بين طرف اللّسان والثّنايا، الأصوات البين أسنانيّة، الأصوات الشّفوأسنانيّة، الأصوات الشّفويّة، الخيشوم .

4 ـ أصناف الصّوت اللّغوي:

تنقسم أصوات اللّغة العربيّة إلى قسمين: الأصوات الصّامتة والأصوات الصّائتة (الحركات).

أ ـ الصّوت الصّامت:

الصوت الصّامت يعترض الهواء ويحبسه انحباسا محكما مما يمنع خروجه حرا لحظة من الزمن يتبعها ذلك الصّوت الانفجاري، مثل ما يحدث مع الأصوات الشّديدة، أو اعتراضا جزئيّا فيحدث النّفس نوعا من الصّفير أو الحفيف مثل ما يحدث مع الأصوات الرّخوة، وهو ما يجعل

1 ـ منصور بن محمد الغامدي، الصّوتيّات العربيّة، مكتبة التّوبة، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 2001م، ص 54.

2 ـ ابن يعيش بن علي موفق الدّين، شرح المفصل، الطّباعة المريّة، القاهرة، ، مصر، ط1، 1975م، ج 10، ص 123.

3 ـ ينظر، ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، مرجع سابق، ص 46.

الصّوت الصّامت يتصف بالعديد من الصّفات كالانحراف والانفجار والهمس والجهر والصّفير...والحروف الصّامتة في اللّغة العربيّة ثمانيّة وعشرون.

وذكر هذا ابن سينا واعتبر ((الحروف بعضها في الحقيقة مفردة، وحدوثها عن حبسات تامة للصوت أو الهواء...وبعضها مركبة وحدوثها عن حبسات غير تامة؛ لكن تتبع إطلاقات)).[1]

ب . الصّوت الصّائت:

هو الصّوت الذّي يتصف بحريّة خروج الهواء حال النّطق به، دون أي عائق يتعرض له فلا يضيق مجراه ولا يحبس يتميز بنطق مفتوح، كما أنّ طبيعته ((مصوتة أو رنانة أكثر من الصّوامت)).[2] متمثلة في الفتحة والكسرة والضّمة وقد تكون قصيرة أو طويلة.

5 ـ صفة الصوت اللغوي :

الصّفة هي كل ما من ش أنه أن يكسب الصّوت اللّغوي ميزة خاصة أو جرسا خاصا عن باقي الأصوات لا سيما الّتي تشاركه في المخرج نفسه. [3] ربما اجتمع بصوت الحرف صفتان وثلاث وأكثر، فأصوات الحروف تشترك في بعض الصّفات، وتفترق في بعض، وتتفق في الصّفات والمخرج مختلف، وتتفق في المخرج والصّفات مختلفة . وهي قسمين أصوات قويّة وأصوات ضعيفة.

1 ـ عبد اللّه ابن سينا (ت 428هـ) ، رسالة أسباب حدوث الحرف، تحقيق محمد حسان الطّيان، يحي مير ، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، سوريا، ط1، 1992م. ص 60.

2 ـ أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللّغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1997م، ص 135.

3 ـ أبو بكر حسيني، الصّوتيّات العربيّة، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2013م، ص 69.

ـ صفة القوة: هي الصّيغة الايجابيّة للصوت ومن صفاته الجهر والشّدة والإطباق، والاستعلاء والتّفخيم، والصّفير، والتّكرير، والغنة، ((والحرف القوي ما تركب من صفات أو خصال قويّة وأخرى ضعيفة غير أنّ القويّة هي الأكثر)).[1]

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه الأصوات ليست في مستوى واحد من القوة قال الخليل: العين والقاف لا تدخلان في بناء إلا حسنتاه؛ لأنّهما أطلق الحروف وأضخمها جرسا.[2]

ـ صفة الجهر: هصوت الذّي يهتز معه الوتران الصّوتيّان حال النّطق به مثل الهمزة العين الغين القاف النّون الميم الواو... متمثلة في ثمانيّة عشر حرفا.

ـ صفة الشّدة: هو الصوت الذي يصدر بعد جريان الهواء المحبوس عند المخرج انحباسا لا يسمح بمروره حتى ينفصل العضوان فجأة، محدثا صوتا مثل الباء... قد جمعهم ابن الجزري في عبارة أجد قط بكت.

ـ صفة الضّعف: هو الصوت الذّي لا ينحبس الهواء انحباسا محكما عند النّطق به وإنّما يكتفي بأن يكون مجراه عند المخرج ضيقا جدا ويترتب على ضيق المجرى أنّ النّفس في أثناء مروره بمخرج الصّوت يحدث نوعا من الصّفير، أو الحفيف تختلف نسبته تبعا لنسبة ضيق المجرى.[3]

ـ صفة الهمس : هي الحروف التي تصدر بدون تحريك واهتزاز الوترين الصّوتيّان ولا يسمع لهما رنين حين النّطق بهم .

---

1 ـ مكي بن طالب، الرّعاية، تحقيق أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان، الأردن، ط1، 1984م، ص 116.

2 ـ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 1، 2002م مادة صوت.

3 ـ إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغويّة، مطبعة الإنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، ط5، 1975 م، ص 24.

. الصّفات المحسنة:

يمتاز الصوت في اللّغة العربيّة بمجموعة من الصّفات المحسنة ومن أهما:

الغنة: التي تخرج من الخيشوم عند نطق النون والميم والتنوين، وهذا صوت مزيد فيهما كالإطباق الزائد في حروفه، والصّفير الزائد في حروفه.[1]

الصّفير: الصّويت الزائد المصاحب للحروف الأسليّة ، الصّاد والزاي والسّين.[2] واللين وهو اتساع مخرج الأصوات اللّينة أكثر من اتساع مخرج الأصوات الأخرى، وهذا ينطبق على صوتي الياء والواو.[3]

القلقلة: اضطراب الحرف عند النّطق به ساكنا حتى تسمع له نبرة قويّة و من حروفها القاف.

التّكرار وهو ارتعاد طرف اللّسان، والصّوت الذّي يتسم بهذه الخاصيّة هو الرّاء.

ثالثا ـ أمراض النّطق والكلام:

أمراض الكلام تعرف بأنّها اضطرابات في النّطق والكلام، وتتجلى في النّطق أو الصّوت أو الطّلاقة الكلاميّة، أو التّأخر اللّغوي أو عدم تطور اللّغة التّعبيريّة أو اللّغة الاستقباليّة، الأمر الذّي يجعل الطّفل بحاجة إلى برامج علاجية أو تربويّة خاصة.

الكثير من الناس يعانون أمراض متنوعة في النطق، وخصوص بين الأطفال، وكثير من هذه الأمراض مؤقتة، ومن أهمها التحريف؛ أي نطق حرف قريب في النطق من حرف آخر يصعب

1 ـ محمد خليل الحصري، أحكام قراءة القرءان، دار البشائر الإسلاميّة، بيروت، لبنان، ط4، 1999م، ص 111.

2 ـ سعيد أبو خليل قاضي الزّواوي، الجرجريّة في ترتيل القران الكريم ، عالم المعرفة ، دار زمورة، الجزائر ، ط1، 2011م ص 102.

3 ـ منصور بن محمد الغامدي، الصّوتيّات العربية، مكتبة التّوبة للنشر والتّوزيع، الرّياض، السّعوديّة، ط1 2001م، ص 92.

تحديده، بالإضافة إلى الحذف يصيب الصّاغر سننا أكثر، والإبدال يتمثل في وضع ((حرفا مكان أخر كأن يقرا كلمة يعفو يفعو بوضع الفاء مكان العين وهكذا)). [1]

رابعا ـ علاقة الكلام بالأسلوب:

الكثير من الباحثين ومن خلال تحليل بنية الكلام لاحظوا أنّ هناك اختلاف من حيث أسلوب المتكلمين (الناطقين) بنفس اللّغة؛ فربطوا التحدث بالأسلوب وذلك باعتبار التحدث والكلام الاستعمال الفردي للغة بقصد توصيل رسالة ما ((أو باعتبارهذلك النّشاط الذّي يقوم به عضو المجتمع اللّغوي معتمدا على الخيارات والبدائل الممكنة الّتي تقدمها له شفرة اللّغة، ولأنّ الكلام مرتبط بالاستعمال الفردي فإنّــه عند دي سوسير يبـدو مظهرا متشعبا، وفي هذا التّفريق يصبح (الكلام) اختيارا من بدائل ممكنة في النّظام)).[2]

يخضع الكلام إلى عدة اعتبارات أهمها:

أ ـ السّيّاق:

السّيّاق يدخل في العناصر غير اللغويّة الّتي تسهم في بناء الكلام، ويعطي الكلمة معنا يكاد يكون جديدا عليها، فمعنى الكلمة يتجاذب في الكلام بين المعنى الذّي حدده المعجم، والسّيّاق الذّي يعمل على إعطاء معنى أو يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة ((بالرّغم من المعاني المتنوعة الّتي في وسعها أن تدل عليها)).[3] والسّيّاق هو البيئة الماديّة ، والاجتماعيّة، والنّفسيّة والزمنيّة الّتي يحدث في إطارها التّواصل أخذا وعطاء بين أفراد المجتمع.

---

1 ـ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2006م، ص 160.

2 ـ محي الدّين محسب، الأسلوبية التّعبيريّة عند شارل بالي، مجلة علوم اللّغة، المجلد01، العدد 02، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهر، مصر، ط1، 1998م، ص 47.

3 ـ جوزيف فندريس، اللّغة، ترجمة عبد الحميد الدّواخلي، مكتبة الإنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، ط1، 1950م، ص 231.

ب . النّبر والتّنغيم:

النبر والتنغيم من أهم الظّواهر التي يمتاز بها الكلام المنطوق عن المكتوب، ويلعب النبر والتنغيم دورا مهما في تجلى المعنى، فالتنغيم هو ((المنحى اللّحني للجملة، ويقاس بتغير ارتفاع الصّوت في السّلسلة الكلاميّة)).[1] والنّبر هو ((إشباع مقطع من المقطع بزيّادة ارتفاعه الموسيقي أو مداه أو شدته، النّبر قد يجعل الخبر استفهاما، والاستفهام تعجبا وغير ذلك وقد تورد للدلالة على الأوزان والمعادلة)).[2] ينجم عن هذا النّشاط وضوح في الكلام أكثر.

هناك نوعين من النبر، نبر الكلمات، ونبر الجمل، في نبر الجمل يميز المتكلم كلمة من خلال نبرها عن باقي كلمات الجملة، ولإيصال معنا معينا، قد تدل على شك أو جواب (تأكيد) من خلال تساؤل...الخ.

جـ ـ قوانين المحادثة:

تحكم المحادثة قوانيين هامة لنجاح عمليّة الكلام (التحدث) على المتكلم مراعاتها لتحقيق نجاحه في إيصال الرّسالة التي تنشأ من أجلها الكلام ومنها التأثيريّة، فالكلام لكي ينجح في إيصال رسالة يحتاج من المتكلم أن يبذل جهدا في التأثير على السامع من خلال استعمال الكلمات القويّة، واستعمال العدد الكافي من الكلمات والعبارات لإيصال المعنى، بالإضافة إلى المعقولية باختيّار ما يناسب المستمع من ألفاظ يعقلها ويفهمها، بالإضافة إلى مشاركة المستمع والتعاون معه في بالمعنى أكثر .

1 ـ حاتم الضّامن، فقه اللّغة، وزارة التّعليم العالي جامعة بغداد، العراق، ط1، 1990م، ص 161.

2 ـ المسدي عبد السّلام، التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، الدّار العربيّة للكتاب، طرابلس، ليبيا، ط2، 1986م، ص 266.

استعمال كل الوسائل والأنساق التي تساعد على نجا ح الرّسالة (الكلام)، وحصر عمليّة التّواصل على اللّسان فقط معناه إغفال وتجاهل أشكال وانساق أخرى لا تقل عنه أهميّة، وتجعل اللّغة الملفوظة في الحوار مفهومة بشكل سليم أكثر؛ ومن أهمها الإيماءات والإشارات يقول عنها الجاحظ: ((الإشارة واللّفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم التّرجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللّفظ وما تغني عن الخط)).[1]

يتحكم المقام أو مناسبة الخطاب الشّفوي، في نوعيّة وكيفيّة بناء الحديث وأسلوبه، فيوجد تباين بين مقام الشّكر ومقام الشّاكيّة ، ومقام التّهنئة يباين مقام التّعزيّة، ومقام المدح يباين مقام الذّم، ...((وكذا مقام الكلام مع الذّكي يغاير مقام الكلام مع الغبي، ولكل من ذلك مقتضى غير مقتضى الأخر)).[2] وعلى المتحدث إبراز المقام الذّي يريده إبرازا يمنع دخول المتباين منه فيه.

خامسا ـ مهارات التّعبير الشّفوي (التّحدث) :

للتعبير الشفوي مهارات عديدة ومتنوع ة، تتنوع على حسب الفئات العمريّة والمراحل التعليميّة ولمحدوديّة البحث ركزنا على تلاميذ مرحلة التعليم الثّانوي ونذكر من أهم المهارات:

ـ استعمال اللّغة الفصيحة ، ونطق الأصوات نطقا صحيحا ، وواضحا واستعمال، ظواهر اللّغة الشفويّة وخصائصها، النبر، التنغيم،...ومراعاة حسن الأداء، والتّعبير الصّوتي عن المعاني.

ـ مراعاة القواعد اللّغويّة.

ـ القدرة على مراعاة آداب التّحدث، واستعمال عبارات المجاملة والتّحية في ضوء الثّقافة العربيّة.

---

1 ـ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبين، تحقيق وشرح عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر ط1، 1998م، ج1، ص 87.

2 ـ أبو يعقوب السّكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، 1987م، ص 256.

ـ القدرة على جذب انتباه المستمع، ومراعاة ظروفهم وتقبل وجهات نظرهم واحترامها.

ـ القدرة على الارتجال، والتّحدث بشكل ينبئ عن الثّقة بالنّفس، وقدرة على مواجهة الآخرين.

ـ التّعبير عن المشاعر ، والأحاسيس والأفكار بعبارات مترابطة، ولغة سليمة ، وبالقدر المناسب والقدرة على استخدام الأدلة المنطقيّة، والشّواهد (الاستشهاد بالنّصوص القرآنيّة، والأدبيّة بأمانة).

ـ القدرة على تحديث هدف التّحدث،

ـ التمكن من عرض الأفكاره مترابطة بطريقة منطقيّة، التّمهيد والعرض والختام (التّفكير المنظم).

ـ وصف المشاهد والأحداث أو القصص المقروءة وصفا مترابطا.[1]

ـ المشاركة في مناقشة أو حوار(إدارة الحوار) و تقديم التّوجيهات إلى الآخرين .

ـ اختيّار الإستراتيجيّة الملائمة لسيّاق الخطاب .[2]

ـ تلخيص الموضوعات الّتي يقرؤها بكلام سليم .

ـ الاسترسال في الحديث .[3]

سادسا ـ مجالات الاتصال الشّفوي :

تعددت المجالات الّتي يمارس فيها الفرد مهارة التّحدث والكلام من أهمها :

ـ التّعبير عن حاجاته ورغباته ونقل أفكاره الآخرين وعرض خبرات الآخرين وتجاربهم .

ـ الاستفادة والتّعلم من الأصحاب والأقران.

ـ المشاركة في حل الصّعاب والمشكلات الّتي تواجهه في حياته العامة أو الخاصة.

ـ قضاء وقت الفراغ والتّنفيس عن الهموم (حكاية القصص).

---

1 عبد اللّه على مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص 141.

2 ـ محسن على عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 158.

3 ـ المرجع السّابق، ص 119.

ـ الحاجة لتأكيد الذّات.

ـ تفسير وجه نظر معينة .[1]

IV : مهارة الاستماع.

تمهيد :

الإنسان يتلقى المعلومات بالأذن أكثر مما يتلقه بالعين (القراءة)، ووردت مادة (سمع) في مشتقات عديدة وفي مواضع متعددة في القرآن الكريم، وكانت حاسة السّمع مقدمة على حاسة البصر في مواطن الجمع بينهما، لما للسمع من مكانة خاصة بين النّعم الأخرى، ومنه قول الله ﷻ: ﴿ **وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ٧٨** ﴾ سورة النّحل، وقال هو ﷻ ﴿ **وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ٣٦** ﴾ سورة الإسراء.

أولاها العرب منذ القدم عناية خاصة؛ ومن مــأثــور قولهم في ذلك ما ينصح به رجل إبنه قائلا: ((يا بني، تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الحديث)).[2]

أولا ـ مفهوم مهارة الاستماع :

1 ـ مفهوم الاستماع لغـة :

مفهوم ومعنى السّمع من خلال المعاجم العربيّة على معاني عديدة؛ ومن أهمها الأذن العمل، القبول(الإجابة) ، وفي لسان العرب ((السّمع الأذن، والجمع أسماعٌ)).[3]

---

1 ـ ماهر شعبان عبد الباري، مهارات الاستماع النّشط، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 49.

2 ـ حضر عبد اللّه تايه، حمدة حسين السّليطي، خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع اللّغة العربية لدى التّلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. ص 100.

3 ـ جمال الدين بن منظور، لسان العرب ، مرجع سابق، ص 341. مادة سمع.

وفي قول الله ﷻ: ﴿ إِنَّكَ لَا تُسْمِعُ ٱلْمَوْتَىٰ وَلَا تُسْمِعُ ٱلصُّمَّ ٱلدُّعَآءَ إِذَا وَلَّوْا مُدْبِرِينَ ٨٢ وَمَآ أَنتَ بِهَٰدِي ٱلْعُمْيِ عَن ضَلَٰلَتِهِمْۖ إِن تُسْمِعُ إِلَّا مَن يُؤْمِنُ بِـَٔايَٰتِنَا فَهُم مُّسْلِمُونَ ٨٣ ﴾ سورة النمل . أيّ ما تسمع إلا من يؤمن بها، وأراد بالإسماع هاهنا القبول والعمل بما يسمع؛ لأنّه إذا لم يقبل ولم يعمل فهو بمنزلة من لم يسمع.[1]

وفي قولنا سمع الله لمن حمده، أيّ أجاب حمده وتقبله، وذلك لأن السّمع المضاف إلى المولى عز وجل ((ينقسم إلى قسمين: سمع يتعلق بالمسموعات فيكون معناه إدراك الصّوت والسّمع بمعنى الاستجابة فيكون معناه يجيب من دَعاهُ؛ لأنّ الدّعاء صوت ينطق من الدّاعي وسمع اللّه دعاءه يعني استجاب دُعاهُ)).[2]

ومن مفهوم السّمع الصّغو (الميل)؛ ((أصغيتَ إلى فلان: إذا ملت بسمعك نحوه)).[3]

قال تعالى: ﴿ وَلِتَصْغَىٰٓ إِلَيْهِ أَفْـِٔدَةُ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْأٓخِرَةِ وَلِيَرْضَوْهُ وَلِيَقْتَرِفُواْ مَا هُم مُّقْتَرِفُونَ ١١٤ ﴾ سورة الأنعام.

2 ـ مفهـوم الاستماع اصطلاحا :

عرف الكثير من الباحثين السّمع تعريفا يصلح لكل الكائنات الحية الّتي تمتاز بحاسة السّمع وتعتمد على جهاز الأذن في ذلك، وتعريف السّمع من ناحيّة كيفيّة إلتقاط واستقبال الأذن للأصوات(اللّغويّة وغير اللّغويّة)، مركزين على الجانب الفيزيائي في عملية السّمع.

---

1 ـ المرجع سابق، ص 341. مادة سمع.

2 . عبد اللّه بن إبراهيم اللّحيدان، الاستماع في مجال الدّعوة أهميته ووسائل تحسينه، مجلة الدّراسات الإسلامية مجلة الملك سعود، الرياض، السّعوديّة، المجلد15، العدد1، 2003م، ص 202.

3 ـ الراغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم، مرجع سابق، كتاب الصّاد، ص 23 .

السّمع إدراك الأصوات دون اهتمام أو قصد؛ وهو ((قوة في الأذن به يدرك الأصوات وهذه القوة مرتبة في العصبة المنبسطة في السّطح الباطن من صماخ الأذن؛ ومن ش أنها أن تدرك الصّوت المحرك للهواء الرّاكد في قعر صماخ الأذن عند وصوله إليه بسبب ما)).[1]

وبعض الباحثين في تعريف الاستماع اكتفوا بتعريفه من ناحيّة ربطه بالإنسان دون الاهتما م بباقي الكائنات الحية الأخرى، باعتباره فن يشتمل على عمليات معقدة يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغويّة ومحاولة فهم مدلولها.

تتعدد المعاني والألفاظ الّتي ترتبط بفعل السّمع، فالاستماع والإنصات (الإصغاء)، كلها تدور حول معنى واحد؛ إلا أنّ بينها اختلافا في القوة والاستعداد والحاجة إلى الاستماع ويختلف درجة السّمع لدى الإنسان من شخص لأخر لأسباب عديدة مثل التقدم في السّن، المرض وغيرها من الأسباب.

أ ـ الاستماع :

الاستماع عملية ديناميكية مستمرة تحول اللّغة المنطوقة إلى معاني في الدّماغ، وهي عمليّة كما يراها الباحثون ترتبط بأربع نشاطات هي الإحساس والتّفسير ، والتّقييم والاستجابة وهو مهارة لغويّة تتطلب قيّام المستمع بإعطاء المتحدث أعلى درجات الاهتمام، والتّركيز لفهم الرّسالة المتضمنة في حديثه، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وإبداء الرّأي فيها.

أثناء الاستماع يقوم الفرد بعمليتين التّمثل والتّلاؤم .[2] كربط الأصوات بمرجعيّات معرفيّة وثقافيّة لدى المستمع وما يرافق هذه الأصوات من إيماءات، وحركات إضافة إلى كيفيّة أدائها وربطها بالتّنغيم الذّي يرافقها. وذلك تبعا للنموذج الذّي أصدره المتكلم.

1 ـ أبو البقاء الكوفي، الكليات، مؤسسة الرّسالة، دمشق، سوريا، ط2، 1985م، ص 495.

2 ـ حسن عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية تعليمها وتعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2005م، ص 104.

علماء اللّسانيات يرون أنّ اللّغة تتكون من جانبين ؛ أولهما الأصوات المنطوقة المسموعة وثانيهما الأفكار والمشاعر، وصور الأشياء المخزونة في المخ، أو ما يمكن تسميته بالمعاني ويرتبط بالجانبين بواسطة ما يسمى في علم النّفس عملية الاستدعاء، ويتم الرّبط بينهما بحيث تستدعي مجموعة الأصوات المعنى المقابل لها، كما تستدعي الفكرة أو الصّورة أو المعنى الأصوات المقابلة لها طبقا لما يتعارف عليه أبناء الجماعة اللّغويّة الواحدة.[1]

الاستماع هو تلقي المادة الصّوتية اللّغويّة، يختص به الإنسان عن باقي الكائنات الحية الأخرى، باعتباره عملية عقلية معقدة، من خلال التّعرف على الرّموز الصّوتية باهتمام وقصد وإعمال الفكر، وهو مهارة معقدة يعطي فيها المستمع للمتحدث كل اهتماماته ويركز على كل انتباهه إلى حديثه، وإيماءاته وكل ما يصدر عنه من حركات تصاحب حديثه.

هو عملية إنصات إلى الرّموز المنطوقة ثم تفسيرها عرفه ظافر والحمادي بأنّه ((نشاط مكتسب له مهاراته وهو في حاجة إلى تعلم وتدريب موجه ومستمر)).[2]

الاستماع مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التّعليميّة، تهدف إلى توجيه انتباه طلاب المرحلة الدّراسيّة إلى موضوع مسموع، وفهمه والتّفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة لديهم.[3] يعد الاستماع أداة الطّالب في استقبال الأفكار بل أداته الّتي يتعلم بها أكثر من غيرها من المراحل الأولى من التّعليم.

---

1 ـ سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السّمع والكلام صوتيات اللّغة من الإنتاج إلى الإدراك، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 2002م، ص 11.

2 ـ محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي ، التّدريس في اللّغة العربية ، دار المريخ للنشر والتّوزيع ، الرّياض، السعوديّة، ط1 1984م، ص 98 .

3 ـ الهاشمي عبد الرّحمن، العزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتّوزيع ، عمان الأردن ط1، 2005م، ص 22.

الاستماع تدريب على حسن الإصغاء، والانتباه، والاستيعاب، وحصر الذّهن، ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم ويبدو هذا في غاية الأهميّة بالنّسبة لطلبة المراحل الدّراسيّة ، وخصوصا الجامعيّة ((لأنّها عماد الدّراسة لديهم في الاستماع إلى المحاضرات)).[1]

إنّ المخاطب إذا لم يحسن الاستماع ((لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب))[2] فالاستماع الجيد من عوامل نجاح العملية التّواصليّة بصفة عامة، وخاصة التّعليميّة.

ب ـ الإنصات والإصغاء :

الاستماع هو الإنصات والفرق بينهما في كيفيّة الأداء فالاختلاف يكمن في الدّرجة فدرجة الإنصات أكثر تركيزا في الانتباه للمسموع، ويحتاج من المستمع درجة عالية من الهدوء والتّحضير المسبق.

الإنصات فهو استقبال الصّوت ووصوله إلى الأذن مع شدة ((الانتباه والتّركيز، لا يتخلله انقطاع أو انشغال بغيره من الأمور)).[3] قوله ﷻ : ﴿ **وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ٢٠٤** ﴾ سورة الأعراف. وهو نفسه الإصغاء، أيّ أحسن الاستماع.

ثانيّا ـ المهارات الفرعيّة لمهارة الاستماع:

لمهارة الاستماع مهارات فرعيّة كثيرة من أهمها:[4]

1 ـ نايف سليمان، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001م، ص 86.

2 ـ أبو هلال العسكري، كتاب الصّناعتين الكتابة والشّعر، تحقيق على محمد البجاوي، عالم الكتاب الحديث، بيروت، لبنان ط1 1952م، ص 25.

3 ـ فاراس السّليتي، فنون اللّغة، جدار للكتاب العالمي، وعالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2008 م، ص 21.

4 ـ علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، القاهرة، مصر، ط 1 2010م، ص 137.

ـ القدرة على متابعة التّعليمات الشّفويّة ، والإشارات وحصر الذّهن، وتركيزه في أثناء الاستماع لفهم المقصود من المسموع.

ـ القدرة على تصنيف الأفكار وتلخيص المسموع إلى رؤوس أقلام .

ـ القدرة على ربط المسموع بالخبرات السّابقة ، ونقد المسموع والتّفاعل مع المتحدث.

ثالثا ـ أهداف تعليم الاستماع :

تعليم الاستماع يفرضه دور الاستماع في حياة التلميذ؛ و يعتبر الاستماع وسيلة من وسائل الّتي يسلكها التلميذ لزيادة ثقافته وخبراته ؛ ومن القدم عرف الإنسان وخاصة الإنسان العربي المسلم حلاقات العلم المتنوعة وخاصة في مجالسّ الخلفاء والأمراء، وفي الوقت الحاضر تطور الاستماع إلى أمور ليست بالضّرورة مرتبطة بالمعرفة والعلم فقد يكون الاستماع للمتعة الفرديّة أو لتحقيق فائدة خاصة .

فالكلام يمكن أن يتم بينما يباشر الإنسان عملا أخر يدويا، ويمكن أن يحدث في الظلام ولعل هذا هو السّبب الذّي حدا بأجدادنا القدماء أن يفضلوا الحديث على غيره من طرق التّفاهم مثل الإيماءات الّتي ربما كانت أسبق وجودا من الكلام، ومثل التّعبير بالصّور الذّي ربما كان متأخرا في الوجود، وأدى إلى اختراع الكتابة.[1]

يلعب الاستماع دورا هاما في العمليّة التّعليميّة من حيث إنّه ينمي القدرة على الإنصات والفهم والتّذكر، والاستيعاب ومتابعة المتحدث والتّدريب على تحليل المسموع ونقده واستخلاص الأفكار الرّئيسيّة في الموضوع وتذكرها؛ من أهداف تدريس الاستماع ما يلي:

---

1 ـ ماريو باي، أسس علم اللّغة، تحقيق أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط8، 1998م، ص 39.

ـ أن يتعلم المتعلمون كيف يستمعون إلى التّوجيهات والإرشادات من خلال توفير جو ملائم للاستماع .

ـ تمييز بين الأصوات المختلفة والقدرة على إدراك إغراض المتكلم ومقاصده و فهم المادة المسموعة واستيعابها.

ـ أن يجيد المتعلمون تحليل المسموع والاستفادة منه في اكتساب الأمور اللّغوية المهمة كالفصاحة وإدراك معاني التّراكيب ومحاكاتها ونقده ويميزوا بين الحقيقة والخيال. والاستماع عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلم وسؤاله ومناقشته فيما يقول، والحكم عليه واتخاذ قرار بشأنه.[1]

رابعا ـ أهميــّة الاستماع :

يعتبر الاستماع أساس العملية التّعليميّة التّعلميّة ؛ لأنّه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطّفل فإنّها ستكون المفتاح الأساس لكل المعارف الأخرى، ولهذا هي مهارة لها من الأهمية ما دفع بالكثير من التّربويين، والباحثين إلى التّوصيّة بضرورة الاهتمام بها وذلك لبعض الأمور من أهمها :

ـ أنّ تعلم اللّغة لا يمكن أن يتحقق على الوجه الأمثل إلا بالتّمكن من مهارات الاستماع .

ـ أداة من أدوات التّعليم والتّعلم، حيث أنّه ا أداة مهمة من أدوات التّحصيل المعرفي لاكتسّاب الخبرات وتنمية الثّروة اللّغوية.

ـ أدّاة مهمة من الأدّوات لتحقيق اتصال فعّال مع الآخرين .

ـ وسيلة لتذوق الفنون الأدّبية الرّاقيّة عن طريق الاستماع إليها .

ـ تنمية ملكة التّخيل والإبداع اللّغوي.

ـ ينمي لدى الفرد ملكة اليقظة الفكريّة والقدرة على التّميز وإصدار الأحكام .

1 ـ إبراهيم أمين بالدّار، الاستعداد للقراءة والكتابة، دار المثنى للطباعة والنّشر، بغداد، العراق، ط1، 1983م، ص 115.

ـ يكتسب المستمع تنمية قدراته على التّركيز والانتباه لأطول فترة ممكنة .

ـ يعينه على الرّبط الواعي بين ما يمتلكه من معلومات ومعارف وبين معلومات ومعارف جديدة الّتي اكتسبها من الموضوع المسموع.[1]

خامسا ـ معوقات تعيق من عملية الاستماع :

هناك بعض الأمور الّتي بإمكانها أن تتسبب في إفساد عملية الاستماع والإنصات وتعيق عملية وصول الرّسالة الصّوتية وأداء عملها وهدفها، وتتوعت هذه الأسباب من حيث تصنيفها فبعضها يصدر عن جانب المرسل (المتحدث)، والبعض الأخر يصدر من المتلقي (المستمع) والبعض الأخر يصدر من الرّسالة نفسها، والبعض الأخر يصدر من القناة (البيئة) الّتي تحمل الرّسالة من المرسل إلى المتلقي، ولهذا سنحاول عرض بعض أهم نقاط كنصيحة لتفاديها لكي تتم عملية الاستماع على الوجه المطلوب .

1 ـ معوقات من جانب المرسل :

المرسل يعتبر أحيانا كثيرة المسؤول الأول والأخير عن نجاح عملية التّواصل؛ لأنه مسؤول عن توفير جل شروط النّجاح عليه تجنب أمور من شأنها إفساد عملية التّواصل بينه وبين المستقبل؛ ومن أهمها :

ـ عدم وضوح الصّوت وسلامة نطق الحروف من مخارجها الصّحيحة... فإنّ عملية الاستماع لا تتم بشكل سليم وتحتاج من المستمع إلى جهد كبير لمعرفة المقصود.[2]

---

1 ـ ماهر شعبان عبد الباري، مهارات الاستماع النّشط ، مرجع سابق، ص 97.

2 ـ عبد اللّه مصطفى ، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص 68.

ـ عدم استعمال المثيرات والحركات والإيماءات الغير صوتية يصعب من عملية التّواصل واستعمالها ضروري لجذب وتشويق المستمع .

ـ نقص الثّقة بالنّفس.

ـ استخدام عبارات تخصيصيّة أو فنية غير مفهومة للمستقبل وعدم مراعاة ضعف القدرات العقليّة لديه، بحيث يعجز عن متابعة المتحدث، ولا يقدر على إعمال الفكر فيخفق في تحقيق أهداف الاستماع .[1]

ـ مقاطعة الآخرين والاستئثار بالحديث.

ـ الغضب من الاستفهام والأسئلة.

ـ التّهكم والسّخريّة.

ـ التّركيز على الأخطاء.

ـ المجادلة.[2]

2 ـ معوقات من جانب المستقبل :

للمستقبل دور كبير في نجاح عملية التواصل لا تقل عن دور المرسل، وكلما كان المستمع مستعدا لما يسمع فذلك يساهم في إنجاح عملية الاستماع ، وعليه تجنب بعض الأمور الّتي من شأنها أن تقف في طريق وصول الرّسالة على الوجه التّام وفي الوقت نفسه امتلاك مهارات من شأنها إنجاح العمليّة التّواصليّة ونذكر من أهمها :

الشّروط الواجب توفرهم في المستمع؛ من أهمها :

أ ـ حسن الإصغاء والإنصات، والتّركيز، والانتباه، والإقبال على المتحدث بالوجه .

---

1 ـ علوي عبد اللّه طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطّرائق التّربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2010م، ص 80.

2 ـ ماهر شعبان، مهارات الاستماع النّشط، مرجع سابق، ص 64 .

ب ـ احترام المتحدث، واحترام رأيه، وعدم مقاطعته أثناء الحديث .

ج ـ إبداء الرّأي بلطف، واحترام .

د ـ تدوين الملحوظات الّتي تعين على الفهم، والتّذكر واستدعاء المعلومات.[1]

الأمور الواجب تركتها من طرف المستمع؛ من أهمها:

قد يصدر عن المستقبل بعض الحركات ، أو الأفعال أثناء عملية الاستماع بدون قصد قد تخلق شعورا بالضّيق، وقد تدعوا المتحدث إلى قطع الاسترسال في الحديث منها الأتي :

ـ المكلمات الهاتفيّة (الموبايل) في أثناء عملية التّواصل مع الأخر.

ـ تحويل النّظر بعيدا عن المتحدث، والانشغال بأمور خارج التّواصل.[2]

3 ـ معوقات من جانب الرّسالة:

هناك أمور يجب أن تحتويها الرّسالة في مضمونها؛ ونكتفي بذكر أهمها:[3]

أ ـ أن يحسن اختيارها بما يتلاءم مع طبيعة الجمهور.

ب ـ أن تكون بسيطة، وواضحة الأسلوب متسلسلة الأفكار.

ج ـ ألا تكون مليئة بالتّجريدات، ومتناقضة (أن تحوي الشّيء ونقيضه في الوقت ذاته).

د ـ ألا تكون طويلة تبعث على الملل، ولا قصيرة مخلة.

4 ـ معوقات من جانب البيئة (القناة) :

لا تقل أهمية البيئة الحاملة للرسالة عن أهمية الرّسالة نفسها ، لأن جودة الاستماع ترتبط بالبيئية الّتي يتلقى فيها المستمع الرّسالة، ولذلك فإنّ المكان المناسب يساعد كثيرا على فهم

---

1 ـ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 129.

2 ـ المرجع السابق، ص 64.

3ـ المرجع السّابق، ص 65.

المستمع وإدراكه، ((فنظافة المكان وجودة التّهويّة وخلو المكان من الضّوضاء والأصوات المزعجة كل ذلك يؤثر كثيرا في تلقي المستمع وفهمه)).[1]

سادسا ـ مجالات الاستمـاع :

للاستماع مجالات عديدة، إلا أننا اكتفينا في هذا المقام بذكر مجالين نظر لمحدوديّة البحث وهما، الاستماع من أجل النّقد والاستماع من أجل التّزود بالمعلومة والمعرفة.

1 ـ الاستماع من أجل الحصول على المعلومة :

يحتاج الإنسان في حياته اليومية بصفة عامة إلى معرفة ما يدور من حوله فيلجأ إلى الاستماع للحصول على ما يحتاجه من معلومات في مواقف عديدة ، وهذا النّوع من الاستماع هادف واضح الهدف ((فالإنسان يعمد فيه إلى الاستماع لاكتساب معرفة أو تحصيل معلومات وذلك إذا كان الاستماع في الدّرس، أو كان الاستماع لشخصيّة مرموقة يفيد الاستماع إليه أو كان الاستماع لخبر أو غير ذلك)).[2]

2 ـ الاستماع من أجل النّقد:

يحتاج الإنسان في مجال معين إلى نقد ما يسمعه ويصل إليه من معلومات ويعتمد على مناقشة ما سمع من المتحدث وإبداء الرّأي فيه، إمّا معه ، وإمّا عليه، وفي هذا النّوع من الاستماع يسعى المستمع إلى الرّبط بين ما يستقبله من أفكار وما يفهمه، ولا بأس بأن يصل إلى ((أفكار جديدة تضاف إلى أفكاره)).[3]

---

1 ـ عبد الله بن إبراهيم اللحيدان، الاستماع في مجال الدّعوة أهميته ووسائل تحسينه، مرجع سابق، ص 225.

2 ـ ماهر شعبان عبد الباري، مهارات الاستماع النّشط، مرجع سابق، ص 178 .

3 ـ المرجع سابق، ص 179.

المبحث الثّاني: البحث العلمي.

تمهيد :

عرف البحث العلمي تطور ومراحل من أقدمها مرحلة الخرافة والأساطير في تفسير الظّواهر فاستعان الإنسان بها في تفسير، والكشف عن الكثير من أسرار الطّبيعة وخباياه ا بغرض الزّيادة في الاستقرار؛ لأنّه لا يستطيع أن يعيش وسط الظّواهر والأشياء ((دون أن يكون له بعض الأفكار، والمعارف الّتي تساعده على تحديد سلوكه إزاءها)). [1] وعلى الرّغم من تطور البحث العلمي في تفسير الظّواهر الّتي حيرت وأرقت الإنسان في القديم إلا أنّ الخرافة في العصر الحديث مازالتّ متداولة بين النّاس في أمور متنوعة ولا يزال الإنسان متأثرا بها في تفسيرها لأمور تدور حول البحر والطّيران والصّحة والمرض والحظ والصّدفة وما إلى ذلك [2] ويرفض كل ما يقدم له من نتائج البحث العلمي فيها.

أولا ـ العلم :

نظرا لأنّ مصطلح البحث العلمي مصطلح مركب من كلمتين (بحث) و (علمي) المنسوبة والمشتقة من العلم ، سنتطرق أولا إلى مفهوم العلم .

1 ـ مفهوم العلم :

الإنسان في العصر الحديث والمعاصر طور علوما عديدة ومتنوعة، منها ما هو مرتبط بالإنسان، ومن أهمها علم الدّين والعقيدة، وعلم النّفس، علم الاجتماع، علم التربية..، وعلوم تهتم

---

1 ـ علي جابر الشّمري ، الانترنيت وتشكيل الوعي المعرفي العلمي دراسة ابستمولوجية ميدانية، مجلة الباحث العلمي ، كلية الإعلام، بغداد، العراق، العدد 7. 6 حزيران أيلول، 2009م، ص 90.

2 ـ عبد الرحمان عيسوي ، سيكولوجية الخرافة والتّفكير العلمي، منش أة المعارف للنشر والتّوزيع ، الإسكندريّة، مصر، ط 1 1983م، ص15.

بالصّناعة والتّكنولوجيا بأنواعها، فقدم الكثير من الباحثين والمهتمين بالعلم والعلوم، مفاهيم متنوعة ومتباينة في تحديد مفهوم العلم، ويرجع ذلك إلى تنوع مجالاته الّتي ذكرناها.

من أهم المفاهيم الّتي وقفنا عليها للعلم وتعد أكثر شموليّة، العلم هو ((إدراك الشّيء على ما هو عليه إدراكا جازماً)).[1] العلم هو ((تيقن الشّيء على ماهو عليه)).[2]

وقسم الإدراك إلى ستة مراتب على حسب درجة تحصيل الباحث من هذه القضية وهي :

أ ـ العلم وهو إدراك الشّيء على ما هو إدراكا جازماً.

ب ـ الجهل البسيط وهو عدم الإدراك بالكليّة .

ج ـ الجهل المركب وهو إدراك الشّيء على وجه يخالف ما هو عليه .

د ـ الوهم وهو إدراك الشّيء مع احتمال ضد راجح.

هـ ـ الشّك وهو إدراك الشّيء مع احتمال مساو.

و ـ الظّن وهو إدراك الشّيء مع احتمال ضد مرجوح.

ينزل الإنسان منزلة من هذه المنازل السّت الّتي ذكرناها، اتجاه موضوعا ما، أو قضية يهتم بها أو يبحث فيها، فإما أنّه مدركها كما هي إدراكاً كلياً، مثال إدراك الإنسان أنّ النّار حارة، وإمّا إدراك يخالطه جهل بسيط ومثال ذلك عدم إدراك مخاطر شاشات الكمبيوتر على العينين المنزلة الثّالثة وهي الجهل المركب كأن يعتقد الإنسان في الأصنام المنفعة والضّرر.

هناك تداخل بين منزلة الوهم والشّك والظّن حيث إنّ العرب في القديم لم تفصل بين الوهم والشّك والظّن فتجعل ((الظّن علما وشكا وكذباً)).[3] وسنبين أهم الفرق بينهم.

---

1 ـ محمد بن صالح العثيمين، شرح ثلاثة أصول، دار الثّريا للنشر والتّوزيع، السّعوديّة، ط3، 2003م، ص 18.

2 ـ علي بن أحمد بن حزم الأندلسي، الإحكام في أصول الأحكام، دار الأفاق الجديدة، بيروت، لبنان، ط1، 1983م، ص 36.

3 ـ أحمد الرّيسوني، نظرية التّقريب والتّغليب وتطبيقها في العوم الإسلامية، دار الكلمة للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر ، ط1 2010م، ص 23.

ـ الظّن والشك:

الظّن منزلة تتوسط بين الشك واليقين؛ و الظّن منزلة يجد الإنسان نفسه أمامها إذا مال بفكره اتجاه أحد الاحتماليين لموضوع ما، والاحتمال المخير هنا يسمى الرّاجح، والمرفوض يسمى المرجوح.[1] وقال الغزالي: الظّن عبارة عن أغلب الاحتماليين[2].

وللظن مراتب ومنازل تختلف بين الضّعيف والشّديد، ويمكن التّعبير عنها حسابيا، هي منزلة إذا ما زاد الاحتمال الرّاجح ((على الخمسين في المائة ولم يصل إلى المائة بالمائة))[3].

فإذا كان خمسون في المائة كان ذلك الشّك؛ لأنّه هنا يتساوى الأمران أو الطّرفين في ما بينهما، لأنّ التّرجيح إذا توسط بين الاحتمالين وجعلهما متساويين في القيمة، فإنّ الباحث ينزل منزلة الشّك ؛ والشّك تجويز أمرين لا مزية لأحدهما عن الأخر. وإذا وصل التّرجيح إلى نسبة المائة بالمائة صار يقيناً (علم) **فالظّن** حتى تنتهي إما إلى ((العلم وإما إلى الشّك)).[4]

وللمسائل في معظم الأحيان لها جزئيين الجزء الرّاجح والجزء المرجوح . وفي البحث العلمي يلعب الميول والذّاتيّة دورا مهما في التّرجيح ويخفى بادعاء الباحث الموضوعيّة.

---

1 ـ المرجوح هنا دليله لم يقوى على دليل الرّاجح لأسباب عديدة، وفي الكثير من الأحيان يكون في قدرة استعاب الباحث للدليل؛ وقد يلعب الميول والذّاتية سبب في التّرجيح في الكثير من الأحيان.

2 ـ أبو حامد الغزالي، المستصغى من علم الأصول ، تحقيق محمد عبد السّلام عبد الشّافي ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1، 1993م، ج2، ص 144.

3 ـ بن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبو الأشبال الزهيري ، دار ابن الجوزي، الرّياض، السّعوديّة ط1، 1994م ص 45.

4 ـ إبراهيم بن موسى بن محمد الشّاطبي، الموافقات ، تحقيق مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان ، الرّياض، السّعوديّة، ط1 1997م، ج4، ص 156.

ـ الوهم :

وعند الأصوليين الظّن شك خاص إذا كا ن ثم محتملان في شيء يحتمل أنّه كذا ، أو كذا والوهم هنا هو الأمر الذّي لم يرجح عند الباحث ، وقال الجرجاني في الظّن : الاعتقاد الرّاجح مع احتمال النّقيض .[1] قال الرّاغب الأصفهاني الظّن اسم لما يحصل عن إمارة، ومتى قويت أدت إلى العلم، ومتى ضعفت جداً لم تتجاوز حد التّوهم.[2]

وخلاصة ترتيب منازل الإدراك هي على النّحو التّالي :

أ ـ اليقين وهو أعلاها .

ب ـ الظّن أقرب إلى اليقين وهو الرّاجح.

ج ـ الشّك يتساوى طرفي المسألة فيه .

د ـ الوهم وهو المرجوح الطّرف الذّي لم تأخذ به في الظّن.

هـ ـ الجهل البسيط .

و ـ الجهل المركب.

2 ـ علاقة العلم بالمعرفة :

ربط بعض المهتمين بالعلم في تعريفهم للعلم بالمعرفة واعتبروه وسيلة من وسائل الحصول على المعارف واعتبروا العلم أعم من المعرفة فليس ((كل علم معرفة وإنّ كل معرفة علم)).[3]

---

1 ـ على بن محمد على الزّين الشّريف الجرجاني (ت 816هـ)، التّعريفات، تحقيق جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان، ط1، 1983م، ص 77.

2 ـ الرّاغب الأصفهاني (ت 502هـ)، المفردات في غريب القرآن، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1، 2003م، ص 07.

3 ـ محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار النّهضة العربيّة ، القاهرة، مصر، ط1، 1991م، ص22.

وفرق بينهما أبو الهلال العسكري في الفروق اللّغويّة واعتبر المعرفة أخص من العلم؛ لأنّها ((علم بعين الشّيء مفصلا عما، سواه والعلم يكون مجملا ومفصلا)). [1]

ومن خلال ما ذكرناه العلم هو وسيلة للحصول على المعرفة، وهو المعرفة المنسقة systematize knowledge الّتي تنشا عن الملاحظة والدّراسة والتّجريب والّتي تهتم بغرض تحديد طبيعة، أو أسس، أو أصول ما تتم دراسته، بواسطة التّجارب والفروض. [2]

ثانيّا ـ البحث العلمي :

1 ـ مفهوم البحث العلمي :

أ ـ لـغة : البحث في اللّغة بمعنى السّؤال والكشف والتّفتيش عن الشّيء[3].

ب ـ اصـطـلاحـا: البحث العلمي هو وسيلة، [4] ونشاط،[5] وعمليّة فكريّة منظمة يقوم بها شخص يسمى الباحث في ((محاولة لاكتشاف المعرفة والتّنقيب عنها)). [6]واكتشاف معلومات وعلاقات جديدة أو تحليل وتفسير معلومات موجودة من قبل وتطويرها . وهو ((التّقصي والدّراسة المنسقة

---

1 ـ أبو هلال العسكري، الفروق اللّغويّة، مرجع سابق، ص62.

2 Webster s–t wenticethcenturydictionary of englishlanguage 1960.p :622.

3 ـ أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد(ت 321هـ)، جمهرة اللّغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ط1، 1987م، ج1، ص 285.

4 – F– whitniey ,elements of research , new yourk , 1946 , p :18.

5 ـ مصطفى زايد، قاموس البحث العلمي، النّسر الذّهبي للطباعة، القاهرة، مصر ط1، 1995م، ص 05.

6 ـ فان دالين، مناهج البحث في التّربيّة وعلم النّفس ، ت محمد نبيل نوفل، مكتبة الإنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط 1 1969م، ص 09.

والشّاملة والمكثفة عن طريق طرح الفرضيات والتّجارب)) [1]. للوصول إلى نتائج تساعد على حل المشكلات الّتي تواجه الإنسان من حين إلى لأخر من خلال ((المحاولة الدّقيقة النّاقدة))[2].

ثالثا ـ مراحل البحث العلمي:

كل عمل في البحث العلمي يمر بمراحل حددها المهتمون به من الباحثين والعلماء في هذا المجال، ولمحدوديّة البحث نكتفي بذكر أهم المراحل الّتي نرى أنّها مرتبطة بالعينة أكثر .

1 ـ اختيار موضوع وعنوان البحث:

بعد تحديد مجال البحث، والرّجوع إلى المصادر والمراجع والتّأكد من صلاحيّة، وإمكانيّة العمل فيه؛ قدم الكثير من المهتمين بالبحث العلمي نصائح عديدة في ما يخص اختيار عنوان البحث؛ لأنها أهم خطوة من خطوات العمل البحثي، ويراعي اختيار الموضوع وفقا لميوله وقدراته، وأثبتت الدّراسات أنّ الذّين ((يخترون مواضيع لا تتوفر على شروط النّجاح ولا تتفق مع ميولهم الحقيقة ؛ يعثرون فيها وقلما يحسنونها)). [3] واختيار الموضوع والعنوان المناس ب ((يساعد ذلك على التّعمق في البحث، وسرعة الإلمام التّام به، وتحديد منطلقاته النّظريّة)).[4]

---

1 ـ محمد فتحي عبد الهادي، المعلومات وتكنولوجيا المعلومات في أعقاب قرن جديد ، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب ، القاهرة، مصر ط1، 2000م، ص 18.

2 ـ وفقي السّيد الإمام، البحث العلمي، المكتبة العصريّة للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص 01.

3 ـ شوقي ضيف، البحث الأدبي طبيعته مناهجه أصوله، دار المعارف ، القاهرة، مصر، ط9، 1982م، ص 18.

4 ـ محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي التّصميم والمنهج ، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط2، 1982م، ص 29.

ويؤدي العنوان في البحث العلمي دورا مهما بالإضافة إلى ما ذكرناه، يعكس مضمون البحث[1]، ويساعد في تصنيف البحث في المكتبات، ويحفز القارئ إلى الدّخول في أعماق البحث، بالإضافة إلى العديد من الميزات والوظائف الّتي لا يسعنا ذكرها.

2 ـ المنهج (الاختيار):

بعد اختيار العنوان المناسب وضبطه وصياغته الصّياغة العلميّة، يجب على الباحث تحديد منهج الدّراسة الذّي سيتبعه في عمليّة البحث، والضّرورة الملحة على اختيار المنهج مسبقا تعود في الأساس للضرورة التّي يقتضيها وجود المنهج نفسه في عمليّة البحث، وانعدامه يحول البحث من بحث علمي الغرض منه الوصول إلى نتائج مرجوة، إلى مجرد عمليّة حصر وتجميع المعارف دون الرّبط بينهما وبين استخدامها لعلاج مشكلة البحث.

وقد تبدو لفظة منهج سهلة بالنّسبة لغير المختصين في مجال البحث العلمي، على أساس شيوعها بين غالبية النّاس[2]. ولكن الحقيقة على عكس ذلك، وهذا الإشكال في اختيار المنهج يعود أيضاً لكون هناك علاقة بين المنهج والموضوع تجعل كلا منهما يؤثر في الآخر ، فالمنهج يعيد تشكيل الموضوع ((ومن ثم لا يظهر ولا يمكن معرفة إلا ما يستطيع المنهج حمله والتّعبير عنه وما تريد عرضه وكشفه)).[3]

وفي المقابل يترك الموضوع انطبعاً على المنهج أكثر ممّا يتركه المنهج على الموضوع فيترك الموضوع – موضوع البحث– أثر على المنهج ويحدث فيه تعديلاً أو تغييراً أو إضافة

1 ـ أحمد بن محمد الشّرقاوي ، محاضرات في مناهج البحث والمكتبة الإسلامية، دار المسيرة للنشر والتّوزيع ، عمان، الأردن، ط3 2008م، ص 46.

2 ـ مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التّربويّة، مكتبة الإنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص 03.

3 ـ نصر محمد عارف، ابستومولوجيا السّياسة المقارنة النّموذج المعرفي النّظريّة المنهج ، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008م، ص 69.

أو حذفاً طالما أنّ الباحث على وعي بطبيعة النّظريّة ودورها، وأنّ هناك دائماً إعادة بناء للنظريّة بعد اختبارها...؛ لأنّها ليست إيديولوجيّة؛ وإنّما وسيلة معرفيّة وأداة علميّة لتحقيق فهم الواقع وتفسيره وحسن التّعامل معه؛ والمنشغلون في مجال البحث يجدون أنفسهم يطرحون السّؤال نفسه دائمًا عن أحسن المناهج، وفي كل مرة يجدون أنفسهم فيها مرغمين على ابتكار منهج معين.[1]

يتحكم المنهج في عدة أمور من أهمها:

ـ تقدم البحوث العلميّة رهين بالمنهج السّليم، فإن استقام المنهج تقدمت البحوث ، ووصلت إلى النّتائج الهامة[2].

ـ واختيار أي منهج من دون المناهج الأخرى يقود هذا الاختلاف في المنهج إلى اختلاف في الرّؤى واختلاف في النّتائج أيضاً.[3]

إلى جانب تغير النّتائج بتغير المنهج، قد يفشل في حال تم اختيار منهج بحث غير مناسب له لأنّ لكل موضوع معين المنهج الذّي يصلح لدراسته [4]، وتفطن العرب لهذا الموضوع منذ عصور قديمة فأشار الكندي (ت 256/185) إلى أنّ ((لكل علم موضوعاً خاصا به ومنهج بحث يلائم هذا الموضوع، ونبه على عدم الخلط بين مناهج البحث في العلوم حتى لا يقع في الخطأ)) .[5] ولهذا لابد للباحث أن يصرح ويحدد المنهج الذّي يريد استخدامه في موضوع بحثه ويذكر ذلك صراحة في المقدمة.[6]

---

1 ـ بول باسكون، إرشادات عمليّة لإعداد الرّسائل والأطروحات الجامعيّة، ترجمة أحمد عريف، الرّباط، 1981م، ص03.

2 ـ سعد الدّين السّيد صالح، البحث العلمي ومناهجه النّظريّة، مكتبة الصّحابة، طنطا، مصر، ط2، 1973م، ص 05.

3 ـ صائب عبد الحميد، على الوردي قراءة نقدية في آرائه المنهجيّة، الحضاريّة للطباعة، بغداد، العراق، ط1 2008م، ص22.

4 ـ عبد المنعم الخفني، موسوعة علم النّفس والتّحليل النّفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة ، مصر، ط1، 1978م، ص 478.

5 ـ سعد الدّين السّيد صالح، البحث العلمي ومناهجه النّظريّة، مرجع سابق، ص 26.

6 ـ مهدي فضل اللّه، أصول كتابة البحث وقواعد التّحقيق، دار الطّليعة للطباعة والنّشر ، بيروت، لبنان، ط2، 1998م ص15.

رابعا : مناهج البحث العلمي.

1 ـ مفهوم المنهج :

ـ مفهوم المنهج لغة :

المتتبع للمعاجم العربيّة يجد كلمة المنهج المنهاج الجمع مناهج ؛ وتحيل إلى السّبيل ((الطّريق أو المسلك المستقيم الواضح البين)).[1] والفرق بين المنهج والمنهاج؛ ((المنهج الطّريق المستقيم الواضح، المنهاج هو الخطة المرسومة)).[2]

ـ مفهوم المنهج اصطلاحاً :

ليس من السّهل تحديد مصطلح منهج، لأنّ الكثير يستعملونه للدلالة على أمور عديدة فقد يعبر به للدلالة عن النّظريّة، أو الأدوات والتّكنيكات البحثيّة ، ((وحتى فلاسفة العلم لم يكونوا واضحين ومتسقين في استخدامهم وتعريفهم لهذا المفهوم)).[3]

المنهج أسلوب [4] وطريق [5] إلزاميّة يتعين على الباحث أن يلتزمها في بحثه وفي التّعامل مع الظّاهرة موضوع الدّراسة. تمتلك هذه الطّريق طائفة من القواعد العامة، [1] والهادفة للوصول والكشف عن حقيقة تشكل هذه الظّاهرة أو تلك،[2] أو الوصول، أو الاقتراب من اليقين في العلم.

---

1 ـ إسماعيل بن حماد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان، ط1، 1990م، ص 425، مادة نهج.

2 ـ إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، مصر، ط05، 2011م، 966/2، مادة نهج .

3 ـjames a bill , and robert l–hardgrave comparative politics : the quest for theory, (ohio : harles E , merrillpublishingcompany 1973) p :23.

4 ـ نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، جامعة الشّارقة، القاهرة، مصر، ط2، 2006م، ص 285.

5 ـ على عبد الواحد وافي، علم اللّغة، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، مصر، ط7، 1972م، ص 33.

2 ـ تصنيف المناهج :

يخضع تصنيف المناهج إلى عدة اعتبارات منها ما هو متعلق بطبيعة المنهج في مكوناته وأدواته؛ ومنها ما هو مرتبط بخصائص العلوم لهذا جاءت التّصنيفات مختلفة من باحث إلى أخر. سنتطرق إلى مجموعة من التّصنيفات الأجنبية والتّصنيفات العربيّة، وسنتطرق الى تناول المنهج التّاريخي، والمنهج الوصفي، والمنهج المقارن. بالدراسة لعلاقتهم القريبة مع عينة البحث.

ـ تصنيفات أجنبيّة :

تصنيف جودوسكيتش(good and scates)[3]

1 ـ المنهج الوصفي. 2 ـ المنهج المسحي (الوصفي). 3 ـ المنهج التّجريبي.

4 ـ منهج دراسة الحالة. 5 ـ دراسات النّموّ والتّطور والوراثة.

تصنيف ماركير[4] marquis اعتبرها ستة مناهج هي :

1 ـ المنهج الانتربولوجي. 2 ـ المنهج الفلسفي . 3 ـ منهج دراسة حالة.

4 ـ المنهج التّاريخي. 5 ـ المنهج الاجتماعي. 6 ـ المنهج التّجريبي.

---

1 ـ عوايدي عمار، مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها في ميدان العلوم القانونيّة والإداريّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر ط1، 1992م، ص 18.

2– رجاء وحيد الدّويدري، البحث العلمي أساسياته النّظرية وممارسته العلمية، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، لبنان، ط 1 2000م، ص 128.

3 Good carter , vandscatesdauzlas e' methode of research , education al psycholazicalsosiological op. at.

4 marquis D' scinetificmethodogy in human relation in miller, jamesexperiment in social process, ny mc grawhillco 1950, p :62.

ومنهم اعتبرها سبعة مثل **تصنيف هويتني** [1] **Whitney**

1 ـ المنهج الوصفي 2 ـ المنهج التّاريخي 3 ـ المنهج التّجريبي

4 ـ البحث الفلسفي 5 ـ البحث التّنبوئي 6 ـ البحث الاجتماعي 7 ـ البحث الإبداعي.

ـ تصنيفات عربيّة :

تصنيف عبد الرّحمان بدوي[2]:

1 المنهج الاستدلالي. 2 ـ المنهج التّجريبي.

3 المنهج الاستردادي التّاريخي.

تصنيف عبد الباسط محمد حسن[3]:

1 ـ منهج المسح 2 ـ منهج دراسة الحالة 3 ـ المنهج التّاريخي 4 ـ المنهج التّجريبي.

وجعلها أحمد بدر[4]خمس مناهج :

1 ـ منهج البحث التّاريخي 2 ـ المنهج التّجريبي. 3 ـ منهج المسح.

4 ـ منهج دراسة الحالة. 5 ـ المنهج الإحصائي.

تصنيف محمد طلعت عيسر[5]

1 ـ منهج دراسة الحالة. 2 ـ المسح الاجتماعي. 3 ـ المسح الإحصائي .

4 ـ المنهج التّجريبي. 5 ـ المنهج التّاريخي . 6 ـ المنهج المقارن.

1- whitney , FL ''the elements of research new yourk , 1946.

2 ـ عبد الرّحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط2، 1977م، ص:62.

3 ـ عبد الباسط محمد محسن، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة الإنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط3، 1971م، ص 112.

4 ـ أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديميّة، مصر، ط1، 2004م، ص 233.

5 ـ يوسف النّمري القرطبي ابن عبد البر (ت 436هـ)، جامع بيان العلم وفضله، دار الكتب الحديثة، القاهرة ، مصر، ط 1 1998م، ص 132.

3 ـ المنهج التّاريخي:

المنهج التّاريخي يدعى في بعض المجالات بالمنهج الوثائقي ، أو التّوثيقي ، وتعود كلمة تاريخي نسبة لعلم التّاريخ، الذّي يحاول رسم صورة واضحة عن الإنسانيّة مستخدماً في ذلك ما خلفته وراءها من أثار ، وهو من أهم المناهج الّتي عرفها الإنسان في معالجة العديد من البحوث والدّراسات بصفة عامة والبحث اللّغوي بصفة خاصة ((والمنهج التّاريخي مذهب عريق في القدم)).[1] وما توصل إليه من إدراج نفسه كحقل وطريقة في دوامة العلم وسيطرته لفترة من الزّمن على البحث العلمي ليس ((ثمرة زمن واحد وليس نتاج حضارة واحدة)).[2]

وعرف انتشارا، وسيطرة واسعة على الدّراسات اللّغويّة، و أثبت قدرته في التّعامل مع النّصوص بكفاءة عاليّة ؛ فهو يبحث في الظّواهر الماضيّة أيا كان نوعها ، ما في الطّبيعة وما في المجتمعات، نشأة الكون، وعلم الأرض وما عليها من حيوانات ونباتات، وجميع الأقوال والأعمال، والأخلاق والآداب، والأدوات الّتي سادت في حقبة زمنية واحدة؛ ومن هنا فـإنّ المؤرخ واقف على كل هذا محتاج للنظر في العلوم المساعدة الّتي تمكنه من دراسة أيّ ماض لأمة من الأمم ممّا يعني أنّ التّاريخ بهذا المفهوم إنّما هو وعاء لدراسة الماضي كله[3].

يعتبر من المناهج الأساسيّة والجوهريّة في أي دراسة ينوي الباحث القيام بها، ولا يمكن كتابة بحثه بغير معرفة تاريخيّة، وذلك لأنّ الباحث يكون قادراً لتحقيق المسألة ويكون قادراً في انتقاءه

---

1 ـ كارل يوبر، عقم المذهب التّاريخي دراسة في مناهج العلوم الاجتماعيّة ، ترجمة عبد الحميد صبره، دار المعارف ، ط1 1959م، ص 82.

2 ـ وجيه كوثراني، تاريخ التّأريخ، اتجاهاته ومدارسه ومناهجه، المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات ، بيروت، لبنان، ط2 2013م، ص 25.

3 ـ محمد بن بسيس بن مقبول السّفياني، الأسس المنهجيّة لنقد الأديان دراسة في سؤال المنهج ونظريّة البحث، مركز التّأصيل للدراسات والبحوث، جدة، السّعوديّة، ط1، 2016م، ص 492.

للمصادر الأساسيّة فيما يتعلق بأصالتّهم أو صحتهم [1]؛ والاهتمام بالمصادر يعد أمر طبيعي لتنضبط حركته العلميّة وربما تغير المسار تقدماً في سبيل البحث عن الحقيقة والتّثبت من أصالة المادة[2].

واهتمت الأمة الإسلاميّة بالأمور التّاريخيّة؛ وارتبط تدوين التّاريخ الإسلامي ارتباطاً وثيقاً بعلم الحديث وترجع هذه الصّلة إلى أنّ السّيرة النّبويّة كانت هي النّواة الأولى لنشأة التّاريخ عند المسلمين ، وكانت تعد بابا من أبواب الحديث [3]. وأخذ المؤرخين تأثرهم بأهل الحديث (الإسناد) وسار المؤرخين على نهجهم ؛ والإسناد يعتبر من خصائص الثّقافة العربيّة (الإسلاميّة) الّتي تميزت بها عن سائر الأمم؛ فقد خصها الله تعالى ((بثلاثة أشياء لم يعطها من قبلها من الأمم الإسناد، والأنساب، والإعراب)).[4] وكان الإسناد سلاح المؤرخ في محاربة الدّس والوضع لأن التّاريخ الإسلامي كغيره من العلوم النّقليّة حملة من الدّس ، والوضع والتّشويه عبر مراحل التّدوين المختلفة لأسباب عدة.

يجمع الباحثون على أنّ الطّبري (225هـ/310هـ) وصل بكتابه إلى ذروة ما يمكن أن يصل إليه التّاريخ بأسلوب جمع الرّوايات والتّدقيق بها، وإسنادها إلى رواتها المختلفين بأمانة، وهو هنا

---

1 ـ أحمد جمال الدّين طاهر، البحث العلمي، دار الشّروق، جدة، السّعوديّة، ط1، 1978، ص 50.

2 ـ مي يوسف خليف، مصادر تراثيّة، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة ، مصر، ط1، 1994م، ص 06.

3 ـ محمد بن عبد الرّحمان السّخاوي (ت 902هـ)، التّبر المسبوك في ذيل السّلوك، تحقيق نجوى مصطفى كامل، لبيبة إبراهيم مصطفى، دار الكتب والوثائق القوميّة، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، ج1/ ص 02.

4 ـ محمد جمال الدّين القاسمي، قواعد التّحقيق من فنون مصطلح الحديث ، تحقيق مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرّسالة دمشق، سوريا، ط1، 2004م، ص 185.

يطبق منهج التّحقيق بالأسانيد وفقاً لمنهج أهل الحديث والفقهاء ، فهو قمة ما وصلت إليه كتابة التّاريخ عند العرب[1].

وظهر علم يسمى علم الجرح والتّعديل ، فكان مقياساً دقيقاً ضبطت به أحوال الرّواة من حيث التّوثيق والتّضعيف – علم الرّجال– ميزان أو معيار الرّواة [2].

أ ـ مفهوم المنهج التّاريخي:

اتسم البحث اللّغوي في القرن التّاسع عشر بالطّابع التّاريخي الذّي تناول تطور اللّغة عبر العصور[3]، جاء في كتاب موريس أنجرس مفهوم المنهج التّاريخي، طريقة لتناول وتأويل حادثة وقعت في الماضي وفق إجراءات البحث والفحص الخاص بالوثائق [4]، وكذلك هو البحوث التّي تدرس الماضي عن طريق استخدام الوثائق والمصادر التّاريخيّة ، واللّجوء إلى سرد الحقائق عن الماضي بواسطة أشخاص عايشوا الحادثة ، وهذا قصد معرفة ما حدث بالقدر الوافي من الدّقة والموضوعيّة وإظهار الأسباب الّتي وقعت فيها الحادثة أو الظّاهرة[5].

ب ـ فوائد المنهج التاريخي :

البحوث التّاريخيّة تهدف إلى تفسير الأحداث والكشف عن العوامل التّي أدت إليها [6]في الماضي والاستفادة منها في معرفة وتوجيه الحاضر ، أو على أقل تقدير في تطوير صورة

---

1 ـ عبد العزيز الدّروي، نشأة علم التّاريخ عند العرب، مركز دراسات الوحدة العربيّة، مركز زايد للتراث والتاريخ، الإمارات العربيّة المتحدة، ط1، 2000م، ص 52.

2 ـ راغب السّرجاني، العلم وبناء الأمم ، مؤسسة إقرأ، القاهرة، مصر، ط1، 2007م، ص 29.

3 ـ محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص 59.

4 ـ موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006م، ص 105.

5 ـ محمود قاسم، المنطق الحديث ومناهج البحث، مكتبة الإنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، ط2، 1953م، ص 360.

6 ـ محمد الصّاوي مبارك، البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، مؤسسة الأهرام ، مصر، ط1، 1992م، ص 31.

متكاملة واضحة للحاضر عن طريق فهمنا الصّحيح للماضي [1]، فالبحث التّاريخي يحاول خدمة حاضر الأمم من خلال استغلال ماضيه ، ومعرفة العلاقات بين حوادث جرت في الماضي ويذهب المنهج التّاريخي أكثر من ذلك في البحث إلى التّنبؤ بالمستقبل ويستخدم كذلك في دراسة الحاضر من خلال دراسة ظواهره وأحداثه وتفسيرها بالرّجوع إلى أصلها ، وتحديد التّغيرات والتّطورات الّتي تعرضت أسسها ومرت عليها، والعوامل والأسباب المسؤولة عن ذلك والتّي منحتها صورتها الحاليّة[2].

4 ـ المنهج الوصفي :

أشتهر المنهج الوصفي في العصر الحديث، ودخل مجال الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة مع ديسوسير؛ وعلى الرّغم من أنّ الكثير يرى عمليّة الوصف عمليّة سهلة، إلا أنّ الحقيقة على العكس من ذلك، وخاصة أنّ الوصف يقصي الذّاتيّة من العمل البحثي، وأصعب نقطة على أيّ باحث التجرد من أفكاره وإيديولوجيته الفكريّة. فالمنهج الوصفي يعمل على تحقيق العلميّة في الأعمال البحثيّة من خلال الموضوعيّة، والابتعاد قدر الإمكان عن الذّاتيّة. ووظيفة الوصف بالأساس هي تحديد الظّاهرة المدروسة وتجريدها من عناصرها الدّخيلة، ومن أجل عزلها، وتهيئتها لتكون محل تطبيق أهداف العلم الأخرى.

المنهج الوصفي مازال مرتبط أكثر منذ نشأته بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية لعدة أسباب؛ ومن أهمها ميول الباحثين إلى استعماله، وليونته، وتأقلمه مع أهداف هذا المجال.

أ ـ مفهوم المنهج الوصفي:

---

1 ـ محمد زياد حمدان، البحث العلمي كنظام، دار التّربيّة الحديثة، عمان، الأردن، ط1، 1989م، ص 63.

2 ـ ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه وإجراءات ه، بيت الأفكار الدّوليّة، عمان، الأردن، ط 1 2000م، ص 41.

يمكن تعريف المنهج الوصفي بأنّه طريقة من طرق التّحليل، والتّفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة.[1]

يعتبر طريقة لوصف الظّاهرة المدروسة، وتصويرها كميا [2] عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدّقيقة.[3]

الدّراسة الوصفية هي البحوث الّتي تهدف، وتتضمن دراسة الحقائق الرّاهنة، وكشف الواقع ووصف الظّواهر أو موقف أو مجموعة من الأوضاع، ((وصفا دقيقا، وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا أو كميا)).[4]

ب ـ مجالات الوصف :

مجالات الوصف عيددة، ومتنوعة جدا؛ قد يكون الوصف (المسح) لحالات متعددة ومتنوعة مثل وصف أشياء أو خصائص ماديّة، أو معنويّة لإفراد (الرّأي العام) أو مجموعات أو نشاطا إنسانيا (العمل، الدّراسة، الظّواهر الاجتماعية، الآفات الاجتماعية..)، أو التفاعلات بين البشر (كالتّنافس أو التّعاون أو الصّراع...الخ) .

---

1 ـ عمار بحوش، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط 4،2007م ص139.

2 ـ الوصف يعبر عنه كيفيا أو يعبر عنه رقميا أو كميا (إحصائيا).

3 ـ محمد شفيق، البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعيّة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، مصر ط1، 1985م، ص 81.

4 ـ مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرّسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2000م، ص125.

يهدف البحث الوصفي إلى العديد من الأمور ومن أهمها:

جـ ـ أهدف الدّراسة الوصفية (المسح) : [1]

ـ جمع معلومات حقيقية، ومفصلة لظاهرة موجودة فعلا في مجتمع معين.

ـ تحديد المشاكل الموجودة، أو توضيح لبعض الظّواهر.

ـ إجراء مقارنة وتقييم لبعض الظّواهر.

ـ تحديد ما يفعله الأفراد في مشكلة ما؛ والاستفادة من أرائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبليّة، واتخاذ قرارات مناسبة في المشاكل ذات طبيعة مشابهة.

ـ إيجاد العلاقة بين الظّواهر المختلفة.

ـ قد يكون الهدف من المسح الفهم أو الفهم أكثر.

د ـ اختيار المنهج الوصفي:

يختار الباحث المنهج الوصفي للقيام بدراسته إذا توفرت فيه مجموعة من الشّروط ومن أهمها أن يكون على علم بأبعاد، أو جوانب الظّاهرة الّتي يريد دراستها، من خلال الاطلاع على أهم البحوث الاستطلاعية، أو الوصفيّة الّتي سبق أن أجريت في هذا الموضوع، كونها تساعده على تطبيق مبادئ وأدوات المنهج الوصفي.

وعلى الباحث في الظّاهرة، البحث والتّوصل إلى معرفة دقيقة، وتفصيليّة أكثر تعمقا عن عناصر الظّاهرة موضوع البحث.

---

1 ـ غريب محمد، سيد أحمد، البحث الاجتماعي، دار الجامعة المصريّة، الإسكندريّة، مصر، ط1، 1975م، ص141.

يكون الوصف أكثر دقا عند ضبط عينة البحث زمنيا فكلما كانت العينة اقل كانت الوصف والنّتائج أكثر علمية و دقتا دقيقا.

هـ ـ مميزات المنهج الوصفي :

ـ البحث الوصفي يناسب العديد من المجالات العلميّة، ومن أهمها المجالات المرتبطة بالإنسان علم النّفس، علم الاجتماع، اللّغة، والكثير من المجالات الأخرى.

ـ يتسع المنهج الوصفي على العكس من المناهج الاخرى لمختلف تقنيات، وأدوات جمع البيانات كالمقابلة، والملاحظة، واستمارة البحث، وتحليل الوثائق، والسّجلات سواء بصورة منفردة تستخدم خلالها كل أداة على حد، أو بصورة مجمعة يمكن خلالها الجمع بين استخدام أكثر من أداة.

ـ يساعد المنهج الوصفي على تتبع الظّواهر بعيدا عن التّباين مع أصولها التّاريخية، ودون التّدخل في تطورها وتحولها.

ـ يهتم ببيئة الظّاهرة المدروسة أكثر من الاهتمام بالبيئات الأخرى.

و ـ مبادئ المنهج الوصفي:

للمنهج الوصفي مبادئ وأصول عامة ينبغي أن ينطلق منها الباحث في وصف الظّاهرة المبحوث فيها ومن أهمها الموضوعية، قدر الإمكان لتحقيق العلميّة في البحث.

ومن أبرز ما جاء به المنهج الوصفي اهتمامه بالجانب الإحصائي؛ فهذا المنهج يهتم بالوقوف على الظّواهر الأكثر شيوعها في الموضوع المبحوث فيه.[1]

5 ـ المنهج المقارن:

1 ـ سعد الحاج جخدل، ثلاثة مناهج لبحث علمي رائد مفاهيم وتصاميم، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2019م، ص21.

المنهج المقارن أضحى من أهم المناهج الّتي تعتمد عليها الكثير من الدّراسات المعاصرة في مجالات وتخصصات متنوعة ؛ فظهر علم اللّغات المقارن، القانون المقارن، السّياسات المقارنة...، والأخذ بالمنهج المقارن أصبح واجب على الباحث العربي فيما يطرح من قضايا فكرية ...لأنّ هذا المنهج يضمن للإنسان حرية اختيّار ما يصلح له وللمجتمع.

المنهج المقارن هو المنهج الأفضل في الإجابة على الكثير من التّساؤلات، الّتي يحتاج الإنسان إلى أجوبة لها تساعده على حل بعض المشاكل ، والقضايا الّتي تهمه وتساعده على اختيار الأفضل والمناسب من بين نتائج المقارنة.

هذا وتنبغي الإشارة إلى أنّه لم يكن استخدام طرق المقارنة في المعطيات الاجتماعيّة والتّاريخيّة غير معروف في الأزمنة الماضيّة. لقد كانت هذه الطّرق المقارنة محورا أساسيا في أعمال رواد علم الاجتماع الحديث، أمثال ابن خلدون، وكذلك فيكو ومونتسكيو، وإليهما يعزى تطور، ونموّ العلوم الاجتماعيّة. وكان واضحا وبارزا استخدام طرق المقارنة هذه وتطبيقها في الظّواهر الاجتماعيّة في النّصف الثّاني من القرن التّاسع عشر بالذّات.[1]

أ ـ مفهوم المنهج المقارن:

1 ـ عاطف علبي، المنهج المقارن مع دراسات تطبيقيّة، مجد المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1 2006م، ص 132.

يصعب ضبط مفهوم المنهج المقارن كونه مرتبط بالعديد من المجالات والدّراسات، فالعلوم الاجتماعيّة، والتّربويّة، والسّلوكيّة لا يمكن في كثير من الأحيان استخدام التّجريب فيها. [1] لهذا يُرشح المنهج المقارن كأهم منهج يستعمل في هذه المجالات.

المنهج المقارن يعتمده الباحث بهدف توضيح وتصنيف عوامل السّببية في ظهور ظواهر معينة وتطورها، وكذلك أنماط العلاقة المتبادلة في داخل هذه الظّواهر بينها بواسطة توضيح التّشابهات، والاختلافات الّتي تبينها الظّواهر الّتي تعد من نواح مختلفة قابلة للمقارنة . [2]

والمنهج المقارن الذّي يقوم على البحث بين طرفين أو أكثر لظاهرة ما، وذلك بالكشف عن الأصول المشتركة بينهما، وفي البحث اللّغوي المقارن يتم من خلال ((دراسة الظّواهر الصّوتيّة والصّرفيّة، والمعجميّة في اللّغات المنتميّة إلى أسرة لغوية واحدة أو إلى فرع من فروعها)).[3]

ب ـ أنواع المقارنة:

المقارنة الأفقية : وقد يعتمد الباحث منهج المقارنة الأفقية الذّي يقوم على بحث المسألة في كل طرف (مقارن) على حدة ، بحيث لا يعرض لموقف الطّرف (المقارن) الأخر حتى ينتهي من بحث المسألة في الطّرف (المقارن) الأول .

المقارنة الرّأسية: أما إذا اعتمد الباحث منهج المقارنة الرّأسيّة فإنّه يتناول كل جزئيّة من جزئيّات البحث في كل الطّرفين (المقارنين) الّتي يقارن بينها في أن واحد .

جـ ـ شروط توظيف المنهج المقارن:

1 ـ عبد العزيز محمد النهاري، حسن عواد السّريحي، مقدمة في مناهج البحث العلمي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرّياض السّعودية، ط1، 1423 هـ، ص 233.

2 ـ مجموعة من الأساتذة، معجم العلوم الاجتماعيّة، الهيئة المصريّة للكتاب، القاهرة ، مصر، ط1، 1975م، ص 576.

3 ـ عبد الغفار هلال، منهاج البحث في اللّسانيّات وعلم المعجم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2010م، ص 64.

لتوظيف المنهج المقارن لدراسة ظاهرة في طرفين لابد من توفر العديد من الشّروط والمبادئ لتحقيق المقارنة؛ ومن أهمها وجود نقاط اختلاف، ونقاط تشابه بين الطّرفين المقارنين لأنّه ((لا تصح بتاتا المقارنة بين طرفين متشابهين بشكل كلي أو مختلفين بشكل كلي)). [1]

د ـ خطوات الدّراسة المقارنة:

البحث المقارن بصفة عامة يتضمن مجموعة من الخطوات المتبعة في دراسة الظّواهر لكشف حقائقها وللوصول إلى الأهداف بدقة ، ووضوح أكثر، والّتي يتحكم فيها مجال الدّراسة، ويمكن إجمالها في العناصر التّاليّة:

ـ **تحديد موضوع المقارنة** : تحديد العناصر الّتي تتضمنها المقارنة مسبقا(تحديد مشكلة البحث).

ـ **دراسة متغيرات المقارنة:** جمع البيانات ووصف الحقائق الّتي تم الحصول عليها من خلال عمليّة التّصنيف.

ـ صياغة مجموعة من المتغيرات الّتي تحتوي على نقاط التّشابه والاختلاف، وصياغة علاقات افتراضية بينهما تساعد على الدّراسة.

الحصول على نتائج المقارنة : وهي النّتائج المتحصل عليها بعد تطبيق المقارنة.

ـ صياغة نتائج الدّراسة المقارنة وشرحها بالأمثلة .

هـ ـ أهداف المقارنة :

أهداف المقارنة بين الظّواهر كثيرة ومتعددة وتختلف من مجال إلى مجال، فالمقارنة بين اللّغات يكون من أهم أهدافه:

ـ تصنيف كثير من لغات العالم الهامة (قديمها وحديثها)، إلى عائلات. [1]

---

1 ـ طه حسن العنبكي، نرجس حسين زاير العقابي، أصول البحث العلمي في العلوم السّياسية، مكتبة مؤمن قريش، بيروت لبنان، ط1، 2015م، ص 85.

و ـ صلة وعلاقة المنهج المقارن بالمناهج الأخرى:

تمتاز مناهج البحث بعلاقتها وترابطها وتداخلالها لخدمة البحث العلمي، فيلجا الباحث إلى المزج بين العديد من المناهج للوصول إلى النّتائج الّتي يهتم بها، والباحث المقارن يوظف مناهج تساعده للوصول إلى أهدافه ومن أهمها:

ـ المنهج الوصفي:

الدّراسة المقارنة هي شكل من أشكال الدّراسة الوصفية.[2] يعتمد عليها الباحث (الوصف) لتحديد أوجه الاختلاف والتّشابه بين الطّرفين المقارنين.

ـ المنهج التّاريخي:

يعد المنهج المقارن جزءا من المنهج التّاريخي في دراسة الظّواهر، (ويكون هدفه من ذلك التّأصيل التّاريخي.[3]

1 ـ ماريو باي، أسس علم اللّغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1983م، ص 171.

2 ـ محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص 153.

3 ـ إسماعيل أحمد عمايرة، المستشرقون والمناهج اللّغويّة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط3، 2002م، ص 151.

الفصل الثّاني : استراتجية الثانوية في تعليم المهارات اللّغوية والبحث العلمي.

المبحث الأول : تصور الوثائق البيداغوجية في تدريس وتعليم المهارات اللّغويّة والبحث العلمي.

I : تعريف المنهاج، وأسسه، ومميزاته وكفاءته التّعليميّة (المحتوى العام للمنهاج).

II: تعليميّة مهارة القراءة:

III: تعليميّة مهارة الكتابة.

IV : تعليمية البحث العلمي.

المبحث الثّاني: الدّراسة الميدانيّة

I : مجال وحدود الدراسة(العينة والمنهاج):

II : تحليل الاستبيان.

المبحث الأول: تصور الوثائق البيداغوجيّة في تدريس وتعليم المهارات اللّغويّة والبحث العلمي.

I : تعريف المنهاج، وأسسه، ومميزاته وكفاءته التّعليميّة (المحتوى العام للمنهاج).

1 ـ مفهوم المنهاج التّعليمي:

لعدة أسباب اختلف الباحثون والمربون في تعريفهم للمنهاج؛ ومن أهمها تطور الأبحاث العلميّة والدّراسات المتعلقة بالعمليّة التّعليميّة، وكذلك اختلاف الابستمولوجيّة المعرفيّة لكل باحث بالإضافة إلى العناية الخاصة به من طرف الدّول بصفة عامة ، والمتطورة بالخصوص؛ وكان في السّابق لا يفرق بين تعريف المنهاج والبرنامج ، فكان تعريف المنهاج يقصد به البرنامج.

المنهاج التّربوي أو التّعليمي هو عبارة عن مجموعة من القضايا المجمعة، وأهمها الأهداف المسطرة والمنظمة وهو ((مجموعة تتكون من الغايات ، والمضامين والطّرائق البيداغوجيّة وكيفيّات تقييم مسار تكويني)).[1] تنعكس هذه القضايا في صورة محتوى تعليمي يمثله بالدّرجة الأولى الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى وسائل أخرى تتنوع حسب إمكانيّة وجودها، تقدم من خلال الأنشطة التّربويّة المخططة الّتي تهيؤها المدرسة للطلاب داخلها وخارجها ((بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل والمتكامل، والذّي يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويتضمن ذلك تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة)).[2]

---

1 ـ معلومات تفيدك، مجلة المربي، المجلة الجزائرية للتربية، يناير، فبراير 2005، العدد 03، ص 17.

2 ـ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر للطباعة والنّشر، ط 1 2000م، عمان، الأردن، ص 21.

الأنشطة هي الجسور الّتي تربط بين الأهداف والمحتوى، وأيّ تغيير في الأهداف ينجم عنه تغيير في باقي عناصر النّظام التّعليمي وأهما المحتوى، لأنّ الأهداف تعتبر غاية العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وفي الوقت نفسه هي نواتج التّعلم المتوقع الوصول إليها، وبلوغ المتعلم لها وباقي الأمور الأخرى لا تخرج عن كونها وسيلة من وسائل التّعليم مثل الكتاب المدرسي أو طريقة مساعدة للوصول إليها مثل منهاج المقاربة بالكفاءات.

2 ـ أسس بناء المنهاج :

يعتمد الخبراء في إنشاء المناهج على أسس تتحكم في بناء المناهج من جهة، وفي الوقت نفسه تساعد على تحقيقه على أرض الواقع؛ ومن أهمها تعزيز الرّبط بين العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بأمور عديدة، من أهمها فلسفة وسيّاس ة الدّولة ونظرتها للتعليم، فكل الدّول تضع في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة أمالها على تطوير المجتمع، وخدمته ودفع عجلة التّنميّة من خلال الرّبط المستمر لقضايا المجتمع، وسوق العمل والمهن ، والاحتيّاجات الدّائمة للموظفين الأكفاء وما تهدف إليه، وما تنتظرهفي الوقت نفسه من خلال تدريس أبنائها.

بالإضافة إلى استثمار قيّم وعادات المجتمع، وتراثه الموروث عن الأجداد، وعن الإسلام وغرسها في أبنائه، وكذلك تعزيز أساليب ربط التّعلمات بالواقع المعيش للمتعلمين؛ حيث تعد بيئة التّلميذ المناخ الأساسي لتصارع هذه الأطراف؛ من خلال ربط الوضعيّات التّعل يميّة بالواقع، وتقدمها بصيغة مشكلات يتطلب مواجهتها بالتّفكير والمعرفة .

واعتمدت المناهج التّعليمة على ضرورة ربط السّنوات ببعضها البعض من خلال الاستفادة واستغلال المهارات، والخبرات، والمعارف السّابقة للتلميذ، وما اكتسبه من تعليمه في السّنوات الماضيّة، وبناء المعرفة عليها.

3 ـ المصدر:

منهاج اللّغة العربيّة في الجزائر كباقي المناهج الأخرى؛ يصدر عن الجهة الرّسميّة المخول لها (وزارة التّربيّة الوطنيّة) بصفتها المسؤول عن إصدار الوثائق البيداغوجية الرّسميّة، والمعتمدة في المدرسة الجزائرية ((وبصفتها الرّاسمة للتّوجه الرّسمي والتّصور الأساسي الذّي يجب أن يسلكه تعليم مادة ما في المجتمع)).[1] جاء منهاج السّنة أولى ثانوي آداب وفلسفة في 42 صفحة. أما منهاج السّنة الثّانيّة ثانوي آداب وفلسفة جاء في 29 صفحة، وأما منهاج السّنة الثّالثّة ثانوي آداب وفلسفة جاء في 22صفحة[2].

4 ـ مكانة ونظرة المنهاج لتعليم للغة العربيّة:

تعتبر اللّغة العربيّة لغة التّحصيل المعرفي والثّقافي والعلمي، ما جعل منها قوام الفعل التّعليمي التّعلمي ـ في منظومتنا التّربويّة ؛ لهذا السّبب يسعى المناهج من خلال تدريس اللّغة العربيّة بالنّسبة إلى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام، والتّكنولوجي إلى جعل المتعلم يكتسب مهارات أساسيّة للتعلم الذّاتي.[3] وتعتبر مهارة القراءة في المرحلة الثّانويّة أهم مهارة يعتمد عليها المنهاج في اكتساب التّلميذ المعرفة، والثّقافة والعلوم.

---

1 ـ الطّاهر لوصيف، تعليميّة النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثانوي الجزائري برنامج السّنة الأولى ـ جذع مشترك آداب نموذجا ـ دراسة وصفية تحليلية نقديّة، رسالة دكتوراه الدّولة في اللّغة العربيّة، جامعة الجزائر 2007 م، ص 24.

2 ـ التّباين في عدد صفحات منهاج اللّغة العربيّة بالنّسبة للسنة أولى والثانيّة والثالثة من التّعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة يعود إلى كون منهاج اللّغة العربيّة السّنة الأولى تناول أهم القضايا التّي يحتجها الأستاذ في ما يخص مادة اللّغة العربيّة، ووضع الخطوط العريضة فيه وتصوراته للسنة أولى بالخصوص والمرحلة بالعموم. (اعتبر مرجع لباقي السّنوات الثّانيّة والثالثة).

3 ـ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، **منهاج** مادة اللّغة العربيّة وآدابها، **السّنة أولى** من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، (جذع مشترك آداب)، 2006م ، ص03.

5 ـ ملمح الدّخول والخروج من تعليم اللّغة العربيّة مرحلة الثانوي (ش آ ف):[1]

رسم منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التعليم الثانوي (ش آ ف) خطوط عريضة ينطلق منها التّلميذ ووزعها بين ملمح الدّخول وملمح الخروج ؛ واعتبر في كل سنة ملمح الدّخول هو نفسه ملمح الخروج من السّنة الماضيّة ، وهذا يدل على نيّة المنهاج العمل على تطوير المعرفة والمهارات السّابقة، وعدم تهميشها والانطلاق منها ؛ وهذا يحسب لإدراك المنهج ضرورة العمل على المعلومات المكتسبة والبناء عليها. ونذكر من أهمها:

ـ تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتّراكيب.

ـ فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكار النّص بإقامة الحجة والتّزام الموضوعيّة.

ـ إبراز مواطن الجمال الفني للنص الأدبي، وما يتركها من أثر في النّفس مع التّعليل.

ـ توظيف الأسس الّتي تقوم عليها بلاغة الكلام، وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصة الإدماج.

. التّمييز بين الصور البلاغية الّتي يلبس بها الأديب معانيها، وإظهار ما فيها من جمال وقوّة تأثير في النّفس.

ـ إصدار الأحكام على النّصوص المقروءة، والنّقد الأدبي لأنماط مختلفة من النّصوص الّتي تنتمي إلي العصور الأدبيّة المدروسة باعتماد قوّة الحجة، وسلامة التّعبير.

ـ البحث المنهجي، وتقصي المسائل، واستخدام المراجع، والانتفاع بمختلف مصادر التّوثيق.

ـ تلخيص المقروء قصة مقالة ...بلغة سليمة، وفكر منتظم في حدود مستواه الفكري المنهجي.

---

1 ـ ينظر اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، **منهاج** مادة اللّغة العربيّة وآدابها **السّنة الثانيّة** من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي (شعبة آداب/ فلسفة)، جانفي 2006م، ص 06. وينظر اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، **منهاج السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي مادة اللّغة العربيّة شعبة آداب / فلسفة، ص05.

ـ تحديد أنماط النّصوص مع التّعليل.

ـ الكتابة في أنماط متنوعة من النّصوص حجاجية، تفسيريّة، وصفيّة... في مقام تواصل دال.

ـ إعادة تركيب أنماط النّصوص (من الحجاجي إلي السّردي ـ من السّردي إلي الوصفي ـ من التّفسيري إلي الإعلامي ـ من الوصفي إلى الحجاجي ـ ...)

ـ التّعبير – شفويّا وكتابة – عن مشاعر وأرائه وتحليلها بأمثله وشواهد وبراهين تناسب الموقف.

ـ التّواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللّغويّة.

ـ كتابة محاولات شعريّة ونثريّة بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.

6 ـ الحجم السّاعي الأسبوعي المخصص لمادة اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة:

أ ـ السّنة أولى ثانوي (جذع مشترك آداب): خصص لها 06 ساعات أسبوعيا موزعة على النّشاطات الآتية:

1 الأدب والنّصوص 04 ساعات.

2 التّعبير الشّفوي/ المطالعة الموجهة. 01 ساعة.

3التّعبير الكتابي 01 ساعة.

تنشط حصص اللّغة العربيّة وفق ما يأتي: [1]

1) **الأسبوع الأول:**

– **الحصة الأولى:** أدب ونصوص (نص أدبي، قواعد اللّغة، عروض، نقد أدبي، تطبيقات).

– **الحصة الثّانيّة:** مطالعة موجهة.

1 ـ اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، جذع مشترك آداب، 2006م، ص 19.

– **الحصة الثّالثّة:** تعبير كتابي.

2) **الأسبوع الثّاني:**

– **الحصة الأولى:** أدب و نصوص (نص تواصلي، قواعد اللّغة، بلاغة، و تطبيقات).

– **الحصة الثّانيّة:** تعبير شفوي.

– **الحصة الثّالثّة:** تعبير كتابي.

ب ـ السّنة الثّانيّة ثانوي (شعبة الآداب وفلسفة): خصص لها 04 ساعات أسبوعيّا.موزعة النّشاطات الآتيّة :

1 الأدب والنّصوص 03 ساعات

2 التّعبير الكتابي 01 ساعة.

جـ ـ السّنة الثّالثّة ثانوي(شعبة آداب وفلسفة): خصص لها 07 ساعات أسبوعيّا موزعة على النّشاطات الآتيّة:

1 الأدب والنّصوص 04 ساعات.

2التّعبير الكتابي 01 ساعة.

3 المشروع 01 ساعة .

4 المطالعة الموجهة 01 ساعة.

الأسبوع الأول:

ـ **الحصة الأولى : النّص الأدبي** أربع ساعات (دراسة النّص الأدبي من حيث الشّكل والمضمون وما يتعلق بمسائل القواعد و العروض و النّقد الأد) . تدرس هذه المسائل انطلاقا من النّص الأدبي مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني، عملا بمنطلق المقاربة النّصيّة .

ـ **الحصة الثّانيّة: مطالعة موجهة** ساعة واحدة

ـ **الحصة الثّالثّة: تعبير كتابي** ساعتان (2 *1) ويدرس هذا النّشاط عن طريق العمل بالتّفويج

الأسبوع الثّاني:

ـ **الحصة الأولى : النّص التّواصلي** أربع ساعات (دراسة النّص التّواصلي من حيث اكتشاف معطياته ومناقشتها وما يتعلق بمسائل القواعد والبلاغة).

– **الحصة الثّانيّة: تعبير شفوي** 1 سا.

تدرس هذه المسائل مدمجة دون إقامة للحاجز الزمني على منطق المقاربة النّصيّة.

II: تعليميّة مهارة القراءة:

أولا : برنامج نشاط القراءة في المرحلة الثّانويّة (ش آ ف) .

ارتبط تعليم وتدريس اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة بالمقاربة النّصيّة، وخاصة تدريس مهارة القراءة من خلال النّصوص التّعليميّة، وهي نصوص متصرف فيها لغايات تربويّة.[1]
وضعت حدا للتعامل التّقليدي الذّي كان منصبا على الجملة وكان البعد النّصي مهملا، وقد نتج

1 ـ وزارة التّربية الوطنيّة، مجموعة من المؤلفين، **كتاب** اللّغة العربيّة وآدابها **السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي، شعبة آداب فلسفة ص المقدمة.

عن ذلك مقدرة التّلميذ على تكوين جمل سليمة وتحديد وظائف الكلمات فيها غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيّا، ومنسجم سواء على مستوى الكتابي أو الشّفوي.

ويستفيد التّلميذ من النّصوص كون النّص يمده بمجموعة من الجمل المتتابعة المترابطة والمتسقة والمنسجمة ((تستند فيه الجملة اللّاحقة على الجملة السّابقة بوجود روابط تعمل على تحقيقها))[1] ؛ ومن أهمها الاتساق والانسجام.

1 ـ برنامج نشاط القراءة من خلال النّصوص (الأدبيّة والتّواصلية والمطالعة الموجهة).

نشاط الأدب والنّصوص أهم أنشطة مادة اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة ولها الحظ الأوفر من نشاطات المادة؛ ولقد سطر لها المنهاج مجموعة من التّوصيّات، والأهداف الّتي ذكرها وقسمت النّصوص في هذا النّشاط إلى نوعين من النّصوص، نصوص أدبيّة، ونصوص تواصلية. وفي السّنة الثّالثّة ثانوي ((انسجاما مع طريقة تناول دراسة الأدب في السّنتين السّابقتين تتناول النّصوص الأدبيّة مشفوعة بالنّصوص التّواصلية)).[2]

يدرس تلميذ شعبة آداب والفلسفة مجموعة من النّصوص في مرحلة التّعليم الثّانوي من خلال ما يقدمه له كتاب اللّغة العربيّة، موزعة على اثني عشر محورا ينجز كل محور في أسبوعين ويتضمن نصا أدبيّا ونصا تواصليا وأخر للمطالعة الموجهة.

وتتميز السّنتين أولى والثّانيّة من هذه المرحلة بنظام الوحدات التّعليميّة كل أربعة محاور ضمن حقبة زمنيّة معينة أو عصر أدبي معين، ويقسم الكتاب المدرسي فيها إلى ثلاثة عصور وقد تم اعتماد نظام الوحدات التّعلميّة نظرا لما لهذا النّظام من فوائد تربويّة من أبرزها ((الوحدة

---

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 15.

2 ـ **منهاج السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 07.

لا تهتم بتنميّة معارف التّلاميذ فقط، وإنما تهتم أيضا بتنميّة القدرات وتكوين العادات والاتجاهات واكتساب المهارات، وتوحيد المعرفة لدى المتعلم وتكاملها)).[1]

في السّنة أولى ثانوي العصر **الأول** العصر الجاهلي والعصر **الثّاني** صدر الإسلام والعصر **الثّالثّ** العصر الأموي، أما السّنة الثّانيّة يدرس العصر العباسي بقسميه **الأول** 132ه إلى 334ه **والثّاني** من334ه الى656ه وامتداده إلى الأندلس مرورا بالمغرب العربي؛ وأما السّنة **الثّالثّة** يبدأ المنهاج بتناول أهم مأثور الأدب في عصر الضّعف 656ه/ 1213 ه. ثم أدب النّهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر .

أ ـ برنامج نشاط القراءة في كتاب السّنة أولى من التّعليم الثّانوي (ش آ ف):

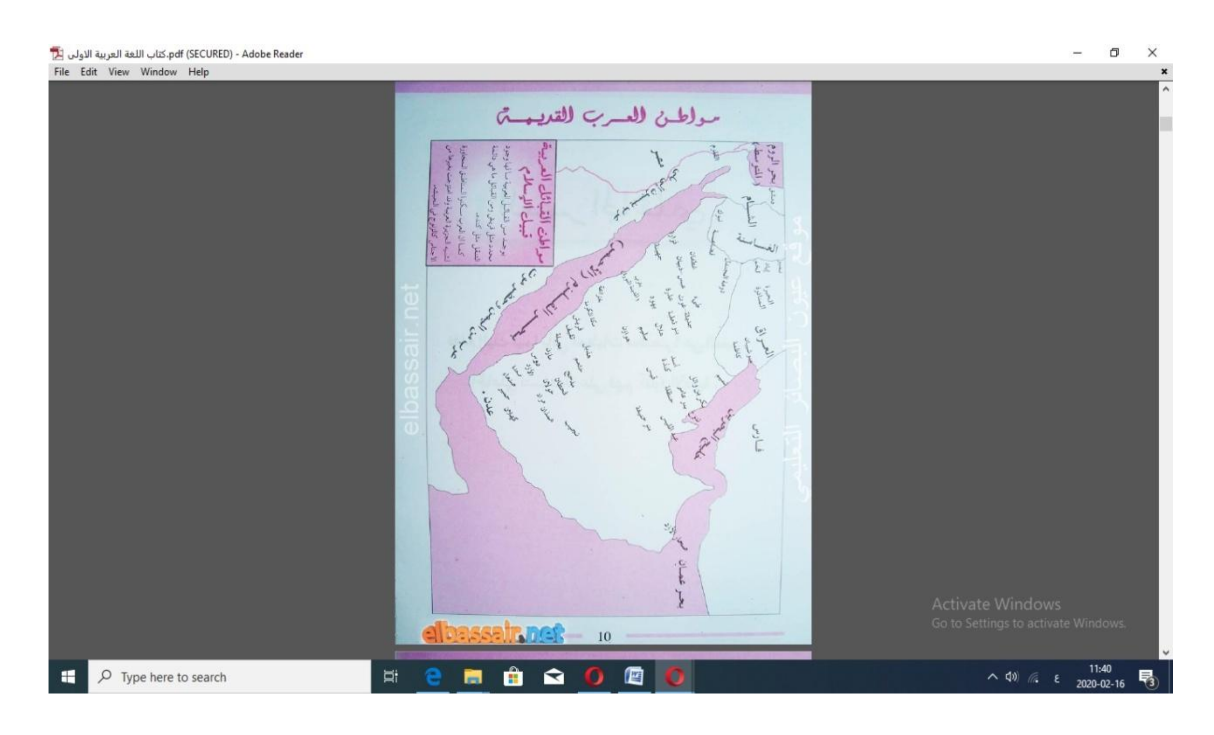
يقدم الكتاب المدرسي قبل كل عصر نص (مقال) متوسط الحجم بين صفحتين أو أربع صفحات يوضح فيها نقاط مهمة مرتبطة بالنّصوص الّتي تندرج تحت هذا العصر ونقدم مجموعة من العصور الّتي تناولها كتاب اللّغة العربيّة.

العصر الجاهلي:

قدم التّعريف الموجز بالعصر الجاهلي في كتاب اللّغة العربيّة السّنة أولى من التّعليم الثّانوي (ش آ ف) مجموعة من الأمور المتعلقة بالعصر ومن أهمها تحديد الفترة الزمنيّة للعصر

1 ـ اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، **دليل أستاذ اللّغة العربيّة** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي . جذع مشترك آداب . **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، جانفي 2006م، ص 14.

الجاهلي وتقديم ـ كما هو مبين في الملحق التّالي ـ خريطة مواطن العرب القديمة والمتمثلة في القبائل من أهمها قريش بكر بن وائل بنو حنيفة...[1]



الملحق رقم 01 : خريطة مواطن العرب القديمة.

وقسم الكتاب القبائل العربيّة إلى قسمين كبيرين قسم عدناني في الشّمال (من أهمها قريش في مكة، وثقيف في الطّائف وعبد القيس في البحرين وبنو حنيفة في اليمامة، وتغلب وأسد وهذيل وقيس وعيلان وغطفان بطرفيها عبس وذبيان وقسم قحطاني في الجنوب كندة الازد تنوخ طيء قضاعة جهينة وخزاعة.[2]

---

1 ـ وزارة التّربية الوطنيّة ، **كتاب** مادة اللّغة العربيّة **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب ، 2006م، ص 11.

2 ـ المرجع السّابق، ص 12.

1 ـ النّظام السّياسي والاجتماعي والدّيني في شبه الجزيرة العربيّة :

نظرا لأهميّة النّظام السّياسي وارتباطه الوثيق بالأدب الجاهلي وتأثيره فيه قدم الكتاب لمحة موجزة عن طبيعة الحكم في شبه الجزيرة العربيّة الذّي يقوم على أساس القبيلة أو العصبيّة القبلية في المقابل نظام يجمع بين بعض القبائل فهو ((نظام الأحلاف الذّي كان يقضي بالتّناصر بين القبائل المتحالفة والتّشارك بالغنم والغرم)).[1]

وتناول الكتاب المدرسي النّظام الاجتماعي ومكونات القبيلة من أبنائها وطبقة العبيد والموالي والخلعاء من القبائل الأخرى، وخلو هذه القبائل من العلم والفلسفة ((وتمثلت الحياة العقلية في الجاهلية في اللّغة والشّعر والأمثال والقصص)).[2]

أما عن الدّين تعددت الأديان وانتشرت عبادة الأوثان بين العرب حتى أشرق نور الإسلام فجمع بينهم وأقام عقيدة التّوحيد ((على أساس من عبادة الخالق وحده لا شريك له الملك وله الحمد وهو على كل شيء قدير)).[3]

2 ـ حروب الجاهلية :

عرفت القبائل الجاهلية حروب كادت تكون متواصلة ودائمة؛ ومن أشهرها حرب البسوس الّتي دارت فيما يقال أربعين سنة بين قبيلة بكر وتغلب في أواخر القرن الخامس الميلادي وكان

---

1 ـ المرجع السّابق، ص12.

2 ـ المرجع السّابق، ص13.

3 ـ االمرجع السّابق، ص14.

سببها اعتداء كليب سيد تغلب على ناقة الباسوس خالة جساس بن مرة سيد بني بكر[1] بالإضافة إلى حرب داحس والغبراء.

اختار الكتاب أول النّصوص في هذا المحور ـ محور العصر الجاهلي ـ نص يدرسه التّلاميذ في الإشادة بالصلح والسّلام والتّحذير من ويلات الحرب، من أجل ربط النّصوص بمميزات العصور الّتي تتدرج تحتها، ويتعلم التّلاميذ من خلال هذا النّص بالإضافة إلى أساليب التّعبير المختلفة وجمليات اللّغة، مزايا الحياة في ظل السّلم والسّلام وأثار وويلات الحرب على حياة الإنسان والنّص المختار قصيدة لزهير بن أبي سلمى الذّي اشتهر بالإصلاح ذات البين بين المتخاصمين.

بالإضافة إلى نص المطالعة الموجهة إيماني بالمستقبل يصور فيه الكتاب كيف تحول العالم من عالم يسوده الاطمئنان بحكم سيّادة العقل وتغلب الحس المشترك إلى عالم شهد حربين عالميتين ونشأت ثورات، وقامت حكومات تعمل على اضطهاد من لايرون رأيها وساد القلق والكره وانتكس الأقوام نكسة ارتدت بهم إلى عصور الهمجية الأولى .[2]

3 ـ الفروسيّة :

اعتمدت القبائل العربيّة على فرسانها في مواجهة الأعداء والحروب واشتهرت العرب بالفروسيّة، وقد تناول الكتاب في محور العصر الجاهلي نص بعنوان الفروسيّة لشاعر من العصر الجاهلي عنتر بن شداد العبسي يتناوله التّلاميذ للاستفادة منه بالإضافة إلى أساليب التّعبير المختلفة، قيّم الفروسيّة وتعلق العرب بها في الجاهلية. والصفات الّتي يعتز بها الفارس.

1 . المرجع السّابق، ص14.

2 ـ المرجع السّابق، ص 88.

ونص الرّجولة الحقة أحمد أمين ـ نص من نصوص المطالعة الموجهة ـ الرّجولة تمثّل صفات الإنسان في القديم والحاضر فهذا النّص يدخل في جميع العصور وهي صفة جامعة لكل صفات الشّرف، الّتي يعتز بها الإنسان بصفة عامة والعربي في الجاهلية بصفة خاصة.

محاور الأدب والنّصوص(جذع مشترك آداب[1]) :

1 ـ الأدب الجاهلي (150سنة قبل الإسلام)

محور النّص الأدبي	محور النّص التّواصلي
التّقاليد والأخلاق أو المثل العليا	الصلح و السّلم بين القبائل في العصر الجاهلي .
الفروسيّة.	آداب الفروسيّة و البطولة.
وصف الطّبيعة .	الطّبيعة من خلال الشّعر الجاهلي
الحكم و الأمثال.	ترجمة الحكم و الأمثال لعقلية الشّعوب والأمم

2 ـ أدب صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى 41 هـ)

القيّم الرّوحيّة و الاجتماعيّة في الإسلام	قيّم روحيّة، قيّم اجتماعيّة واكبت ظهور الإسلام .
النّضال و الصراع.	وضع الشّعر أثناء الدّعوة الإسلاميّة
شعر الفتوحات الإسلاميّة	شعر الفتوح و آثاره النّفسيّة على الفرد و الأسرة
تأثير الإسلام في الشّعر و الشّعراء.	من آثار الإسلام على الفكر و اللّغة

3 ـ الأدب الأموي (41هـ / 132هـ)

الخلافة الإسلاميّة و المؤثرات الحزبيّة في الشّعر	الأحزاب السّياسيّة في عهد بني أميّة
المواقف الوجدانيّة	التّعبير الوجداني في شعر الغزل في ع الأموي
التّقليد و التّجديد	–مظاهر التّقليد والتّجديد في الشّعر الأموي
نهضة الفنون النّثرية	ـ وضع النّثر في العصر الأموي

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 28 .

ب: برنامج نشاط القراءة في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الثّانوي (ش آ ف):

يتطرق المنهاج في هذه السّنة إلى العصر العباسي بقسميه،وامتداده إلى الأندلس مرورا بالمغرب، وأهم ما يميز العصر العباسي في المجال الفكري هو النّزعة إلى التّجديد حيث علت المناداة بمذهب التّخير؛ أيّ تخير أحسن ما في الحضارات، وقد كان لهذا المبدأ آثار محمودة على العقل العربي؛ إذ تفتح على ثقافة الحضارات المجاورة له من فارسية، ورومية، ويونانية وهندية فحصل تمازج بين الثّقافة العربية وثقافة هذه الحضارات الأعجمية.

وانعكس هذا التّمازج إيجابا على العقل العربي، مما أدى إلى ازدهار الحياة الأدبية وإمتاز الأدباء في هذا العصر بالأصالة والإبداع، والتّجديد في الشّعر والنّثر؛ وأصبحوا يطلبون اللّذة العقلية في الفن، ما جعل من نصوصهم مجالا ممتازا لتقوية النّزعة العقلية في فكر المتعلمين عن طريق تناول النّصوص الحجاجية بصورة خاصة، الأمر الذّي يسهم في بناء شخصيتهم الفكرية.

محاور الأدب و النّصوص(شعبة الآداب و الفلسفة)

1 ـ العصر العباسي الأول 132ه 334 – ه

محور النّص الأدبي	محور النّص التّواصلي
النّزعة العقلية في الشّعر	أثر النّزعة العقلية في القصيدة العربية.
الشّعوبية وأثرها في الأدب	الشّعوبية وصراع الحضارات
المجون والزندقة	حياة اللّهو والمجون
شعر الزهد	الدّعوة إلى الإصلاح و الميل إلى الزهد.
نشاط النّثر	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب

2 ـ العصر العباسي الثّاني (334 هـ 656 – هـ):

الحكمة والفلسفة في الشّعر	الحركة العقلية و الفلسفية في الحواضر العربية
الشّكوى و اضطراب أحوال المجتمع	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظّلم.

3 . من الحركة الشّعرية في المغرب العربي.

من قضايا الشّعر في عهد الدّولة الرّستمية	نهضة الأدب في عهد الدّولة الرّستمية
الشّعر في ظل الصراعات الدّاخلية عن السّلطة	استقلال بلاد المغرب عن الخلافة في المشرق وانعكاساته في ظهور الصراع على السّلطة.

4 ـ العصر الأندلسي:

الطّبيعة والمدائن الجميلة	خصائص شعر الطّبيعة
رثاء الممالك والمدن.	الفتنة البربرية وآثارها في الشّعر والأدب
الموشحات.	الموشحات والغناء.

جـ: برنامج نشاط القراءة في كتاب السّنة الثّالثّة من التّعليم الثّانوي (ش آ ف):

يبدأ المنهاج بتناول أهم مأثور الأدب في عصر الضّعف (656هـ/1213 هـ) ثم أدب النّهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر، وقدم منهاج اللغة العربيّة لمرحلة التعليم الثانوي (السنة الثالثة) فرق مفيد بين مفهوم مصطلح الأدب **الحديث** ومصطلح الأدب **المعاصر**، فما هو في عداد المعاصرة اليوم لا يكون معاصرا في المستقبل بعد خمسين سنة ويحل غيره محله ويلاحظ أن الحديث أوسع مجالا وأعمق مدى من المعاصر.[1]

---

1 ـ **منهاج السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 18.

ولقد ارتفع ستار القرن العشرين في مسرح الحياة العربيّة عن أحداث جسام منها النّزاع بين الشّعوب العربيّة ،والاستعمار الذّي بليت به، فظهر تيار الأدب القومي بجانبيه السّياسي والاجتماعي، وكان للثورات الشّعبيّة ومقاومة الاستعمار أعظم الأثر في هذا الأدب، هذا من حيث التّطورات العامة في حياة الأدب، أمّا من ناحيّة مفاهيم الأدباء، وأساليبهم ومسلكهم في عملهم الفني وثقافتهم الفنيّة؛ فكانوا من ذلك رهن التّأثر بتيار الثّقافة الأوروبيّة الغربيّة الّتي هضموها، فأصبحوا منها في درجة النّضج، والتّمثيل، من ثمة دخلت إلى الأدب العربي مدارس أدبيّة جديدة مثل الكلاسيكيّة، والرّومانسيّة، والواقعيّة، والرّمزيّة، وغيرها من المدارس الّتي كانت محل محاكاة أدباء العرب أولا ثم خلق وإبداع ثانيّا.

وقد استطاع الأدباء العرب بلباقة فذة أن يزاوجوا بين الثّقافة العربيّة الأصليّة، والثّقافة الغربيّة الدّخيلة، فأخذوا من الثّقافة العربيّة الهيكل من تراكيب متينة وألفاظ عربيّة فصيحة، واستعاروا من الأدب الغربي الأوروبي أجمل ما فيه من خيال مجنح، وعاطفة متأججة ومعان مولدة، وقدرة على تصوير لكل جديد وأسلوب في المعالجة والتّعبير.

1 ـ تدريب التّلميذ على تحليل النّصوص :

وفي ظل نتاج تيار المزاوجة هذا، ترتب ثراء من النّصوص المتنوعة في الشّعر والنّثر معا بحيث يجد الأستاذ الميدان فسيحا لتدريب المتعلمين على تمرس النّصوص بمختلف أنماطها ومن مظاهر هذا التّدريب ما يأتي:

- تحديد نمط النّص واستخراج خصائصه.
- تحديد المقاطع السّردية في النّص الحواري.
- تعيين المقاطع التّفسيريّة في النّص الحجاجي.
- تبيان المقاطع الوصفية في النّص السّردي أو الحجاجي...

ـ تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي...

ـ جدولة النّصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللّغويّة الرّافدة لنمطها.

ـ إبراز المؤشرات و الرّوابط الجملية الّتي تمكن من تحديد نمط النّص.

ـ الوقوف على وسائل التّأثير في نمط النّص.

ـ تحويل عكسي لأنماط النّصوص.

ـ تكييف أداء قراءة النّص حسب نمطه.

وعلى العموم، على الأستاذ أن يجري من التّدريبات ما يراه كافيّا لجعل المتعلمين يتحكمون في إنتاج النّصوص بمختلف أنماطها.

2 ـ المحتويات (السّنة الثّالثّة ثانوي): [1]

محور الأدب والنّصوص.

أ ـ عصر الضّعف (656هـ ـ 1213 هـ.)

محور النّص الأدبي	محور النّص التّواصلي
الزهد و المدائح النّبويّة والتّصوف.	الشّعر في عهد المماليك
من نثر الحركة العلميّة.	حركة التّأليف في ع المماليك في المشرق والمغرب

1 ـ المرجع سابق، ص 15.

ب ـ من الأدب الحديث والمعاصر(1213هـ إلى هذا العصر.)[1]

من شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب.	احتلال البلاد العربيّة وآثاره في الشّعر والأدب
النّزعة لإنسانيّة في شعر المهجريين.	مفهوم الشّعر عند الشّعراء المهجريين
نكبة فلسطين في الشّعر.	الالتّزام في الشّعر العربي الحديث
الثّورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب	الثّورة التّحريرية في الواجهة الشّعرية العربيّة
ظاهرة الحزن و الألم في الشّعر المعاصر.	الإحساس الحاد بالألم عند الشّعراء الوطنيين
توظيف الرّمز والأسطورة في القصيدة العربيّة.	الرّمز الشّعري
من مظاهر ازدهار الكتابة الفنيّة (المقالة نموذجا)	المقالة و الصحافة و دورهما في نهضة الفكر والأدب
الفن القصصي القصير (في الجزائر).	صورة الاحتلال في الأدب القصصي الجزائري.
من الفن المسرحي في بلاد المشرق.	المسرح في الأدب العربي
الأدب المسرحي في الجزائر.	المسرح الجزائري : الواقع و الآفاق

ثانيا : تعليمية نشاط القراءة في مرحلة التّعليم الثّانوي (ش آ ف).

في الحصة الأولى من كل أسبوع يتناول الأستاذ نصا أدبيّا ، أو نصا تواصليّا مع ما يتبعه من نشاطات ، يقبل الأستاذ على دراسة النّص مع تلاميذه من كونه نص متعدد، نص منجم مفتوح على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه ، ومتدرجا في شرحه، وتحليله حسب المراحل الآتية:

1 ـ النّص الأدبي :

النّص الأدبي معين لا ينضب؛ قد يبدوا أول وهلة عالما صغيرا بسيطا غير معقد ولا متشعب ولكن بالنّظر الثّاقب، والدّراسة المعمقة تكتشف مساحته الفكريّة وحجمه الحقيقي، فهو يتجدد

1 ـ **منهاج السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، المرجع السّابق، ص 16.

وينبعث من خلال كل قراءة؛ فالنّص الأدبي عموما عالم منغلق، ولكنه قابل للانفتاح، ومفتاحه لا يؤخذ في اليد لفتح أبوابه، وإنّما يبحث عن هذا المفتاح في ثنايه ذاته، وذلك بفكرة أنّ لا طريقة في دراسة النّص الأدبي هي الطّريقة المثلى والوحيدة.

أ ـ فائدة النّصوص الأدبيّة:

تعمل النّصوص الأدبيّة دورا بيداغوجيا مهما في العملية التّعليميّة التّعلميّة؛ وخاصة في بناء شخصيّة التّلاميذ، وجعل أعمالهم ممنهجة وأكثر موضوعيّة، ومقنعين في تفكيرهم ونقاشهم وأكثر انتماء لمجتمعاتهم، مسهمين بفاعليّة في بناء حضارة أمتهم، وتجعلهم أكثر تعلق باللّغة العربية وآدابها ما دامت تسمو بفكرهم وترقى بعقلهم وتمتع مشاعرهم.

والدّراسات التّربويّة اليوم؛ تقر أنّ للنصوص الأدبيّة المكانة الأولى في إعداد النّفس وتكوين الشّخصيّة وتوجيه السّلوك بوجه عام؛ وهي بذلك من أليّق الدّراسات بالتّلاميذ في المرحلة الثّانوية؛ لأنّها الدّراسة الّتي ترمي إلى تنوير الفكر، وتهذيب الوجدان وتصفية الشّعور وصقل الذّوق وإرهاف الإحساس.

وعلى وجه العموم، إنّ النّصوص الأدبيّة تمثل مركز ثقل المواد الّتي يدرسها أستاذ اللّغة حيث عن طريق النّص الأدبي يحصل للتلميذ فوائد من أهمها:

1 ـ فوائد عامة :[1]

ـ يتعود التّلاميذ على جودة النّطق وسلامة الأداء وحسن التّعبير.

ـ يتدرب التّلاميذ على دقة الفهم، وحسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبيّة الّتي تتميّز عادة بالدّقة وحسن التّركيز.

1 ـ **منهاج السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 25.

ـ تنمو ثروة التّلاميذ اللّغويّة بوساطة النّصوص المدروسة، والّتي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة والتّراكيب والمعاني.

ـ يكتشف التّلاميذ ما في الأثر الأدبي من معان، وأساليب تنمي فيهم ذوقا أدبيّا رفيعا .

ـ يتوسع أفق فكر المتعلمين، وتزيد صلتهم بالحياة، ويسعى المدرس في ظل التّدريس بالكفاءات إلى جعل درس الأدب قوة عملية يحدثها في المتعلم، فيشتد تأثيره فينقلب إلى قوة محركة تدفع إلى نوع من السّلوك العملي والتّصرف الإيجابي.

ـ يفهم المتعلمون الطّبيعة الإنسانيّة مصورة في الإنتاج الأدبي كالكرم، والبخل، والأمانة، والخيّانة والإيثار، والأنانيّة والتّضحيّة، والتّسامح، والتّعاون...إلخ.

ـ تتنمى خبرات المتعلمين من الجوانب الاجتماعيّة، والخلقية، والسّياسيّة لأنّ الأدب يمس الحياة من جميع نواحيها.

2 ـ أهداف خاصة بالنّص: [1]

ـ تنمية قدرة التّلاميذ على فهم المقروء فهما صحيحا واسعا .

ـ القدرة على التّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثّانويّة في الأثر المقروء .

ـ تكوين أحكام نقديّة عن المقروء وانتفاعه به في الحياة العمليّة .

ـ تعويد التّلاميذ على البحث، والاكتشاف وإغناء الموضوع بسندات تساعد على الفهم والإفهام.

ـ الفهم بعمق واستخلاص الأفكار المباشرة، وغير المباشرة من الأثر المقروء.

ـ تعويد المتعلمين على التّمييز في المعنى بين الكلمات المتشابهة رسما المختفلة في الحركات.

ـ إذكاء روح الاعتماد على النّفس لدى المتعلمين في التّعامل مع الأثر المقروء من حيث شرح كلماته ومفرداته المستعصية، والتّعمق في مشكلاته اللّغويّة، والفكريّة، والمعرفيّ .

---

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 19.

جـ ـ خصائص النّصوص الأدبية :

قدمت الوثائق البيداغوجية مجموعة من الأمور الّتي يشترط في النّصوص الأدبيّة أن تحتويها من أهمها:[1]

ـ موافقة للظواهر المحددة بالنّسبة إلى العصر الأدبي.

ـ مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري، واللّغوي.

ـ مشتملة على أسئلة تساعد على الدّراسة الأدبيّة الوافيّة للنصوص المختارة.

ـ مشكولة شكلا كاملا إذا كانت كلماتها، وعباراتها غير متداولة وجزئيا إذا كانت معروفة مألوفة .

ـ تحتوي نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف، والكفاءات ضمن عمليات التّقييم.

د ـ الأهداف التّعليميّة للنصوص الأدبيّة:

قدمت الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثّانوي مجموعة من الأهداف التّعليميّة للنصوص الأدبيّة:

ـ يكتشف المعنى العام للنص، ويكتشف معطيات النّص الدّاخليّة، والخارجيّة ويناقشها.

ـ يحدد الأفكار الرّئيسة والجزئيّة.

ـ يعرض أقسام النّص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف، وخاتمة.

ـ يكتشف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار.

ـ يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة.

ـ إثبات معنى الكلمات اعتمادا على المعجم أو على مرجع مناسب.

---

1 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 21.

ـ يبين معاني العبارات بتحليل العناصر الّتي تتألف منها.

ـ يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النّص أو مؤشرات سياقية أخرى.

ـ يربط بين الكلمة والجو النّفسي.

ـ يكتشف مناسبة النّص من المضمون.

ـ اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النّص.

ـ يحدد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها.

ـ يعين الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة.

ـ يتبين معاني النّص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النّحويّة والصيغ الصرفيّة.

ـ يستعين بالقواعد النّحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات و المفردات.

ـ يستنبط القيم الفكرية والاجتماعيّة والسّياسية الواردة في النّص.

ـ تحديد النّمطية الغالبة على النّص :سرديّة، وصفيّة، تفسيريّة، حجاجيّة أو حواريّة.

ـ يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللّغوية بينها(.الجناس، الطّباق، التّرادف.).

هـ ـ نقد الموضوع:

ـ يتحكم في المفاهيم النّقدية لفهم النّصوص واستثمارها وينقد الأساليب والعبارات نقدا يبين من خلاله:[1]

ـ التّعابير الغامضة، ويعلل مواطن غموضها.

ـ يميز مقومات الشّعر عن النّثر.

ـ يحدد التّعابير الحقيقيّة والمجازيّة.

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، 13.

ـ يعلل لمظاهر القوة في التّعبير الأدبي.

ـ يستنتج الأحكام الأدبيّة من النّصوص الشّعريّة والنّثريّة بطريقة ذاتيّة تلقائيّة.

ـ يكتشف الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات، والجمل.

ـ وجه الغموض وأسباب الرّكاكة في التّعبير.

ـ يتعرف على عصر الأديب وما يتميز به من مؤثرات.

ـ يوضح أثر العصر في حياة الأديب.

ـ يعين الرّمز ويفسر مدلوله.

ـ يوازن بين عملين أدبيين من نوع واحد.

ـ يكتشف الظّاهرة الغالبة على النّص ويعللها بإبراز خصائصها.

ـ يتمرس على تعريف النّقد الأدبي انطلاقا من دراسة النّصوص.

ـ يستنتج أنّ البلاغة رافد من روافد النّقد.

ـ يبين وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها.

ـ يتمرس على الذّوق الأدبي من خلال تقنيات التّعبير عند الأدباء.

ـ يوازن بين الموضوعيّة والذّاتيّة في عملية النّقد الأدبي.

–يستخلص مقومات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النّص.

و ـ تحليل النّص الأدبي:

النّص الأدبي نصا احتماليا، ومتعددا، نصا منجما؛ أي مفتوحا على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه ويساعد التلميذ على أن يبسط ملكته الفكريّة، والنّقديّة عليه مبرزا رؤيته الخاصة ومستغلا لمكتسباته ومعارفه السابقة، وبمساعد الأستاذ في تنشيط الدّروس الواردة في الكتاب المدرسي مستعينا بما تقدمه الوثائق التّربويّة من خطوطا عريضة تنير دربه في تفعيل دروسه.

على الأستاذ أن يحاول الابتعاد عن دراسة النّصوص بصفة عامة، والنّص الأدبي بصفة خاصة من خلال قواعد وضوابط ثابتة من شأنها أن تقتل الإبداع في قراءة التلميذ، وتدفع فيه الشّعور بالرّتابة والابتذال، من خلال أحكام ترن في أذانهم في كل حصة من حصص النّصوص الأدبيّة، مثل (الأفكار واضحة، سهلة بسيطة، العاطفة قويّة صادقة، الأسلوب جزل قوي لا تكلف فيه، العبارات والألفاظ ملائمة للمعاني...)، إذ همشت فكره وجمدت إبداعه وعودته آليّة الإجابة الجاهز؛ فلا عجب إذا رأيناهم يتكاسلون ويعرضون عن هذه الحصة وقبولها؛ حيث إنّها تبقي عقولهم جامدة وأفكارهم مقيدة ومبادراتهم محصورة.

وإنّ دراسة النّص الحقة تأبى الدّخول إلى النّص بأحكام مسبقة، إنّها تبدأ بالفهم فالتّحليل لتنتهي إلى الاستنباط، والاكتشاف، والتّحليل لا يخضع للنمطية بقدر ما يتم عبر مناقشات موجهة تطرح فيها أسئلة هادفة، تلتزم حدود النّص حينا، وتتخطاه أحيانا لتطل على موضوعات تتصل بواقع المتعلمين وتثير اهتمامهم.[1]

ولا يختلف عاقلان في أنّ مثل هذا الأسلوب في التّعامل مع النّص الأدبي مصدر بناء شخصية التّلميذ بأوسع ما تحمله كلمة (بناء) من معان، ويهيئه إلى التّفاعل مع محيطه الاجتماعي، والسّياسي، والثّقافي، وبذلك يصل الأستاذ بالمتعلم إلى تثمين ملكته النّقديّة وتدريبه على الدّراسة، والتّحليل للآثار الفكريّة الأدبيّة.[2]

وجه المنهاج توصيّاته بخصوص تقديم النّصوص التّعليمة في إطار العصور الأدبيّة المتعاقبة ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب؛ حيث يتم التّركيز على النّصوص الّتي تعكس المظاهر الّتي تطبع العصر وتميزه

1 ـ المرجع السابق، ص 19/18/17.

2 **منهاج السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 09.

عن سواه ثم العمل على تدريب المتعلم على التّفاعل مع المنتوج الأدبي الذّي يدرسه ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر، وفي ذلك تفعيل لقدراته واستثمار لمكتسباته .

وبهذا الأسلوب في تناول النّصوص الأدبيّة يتمكن المتعلم من ترسيخ معارفه عن العصر الذّي يدرسه من حيث المظاهر الفكريّة، والظّواهر الأدبيّة السّائدة فيه، وهو أسلوب يوافق مبدأ المقاربة بالكفاءات الّتي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم.[1] ويجعله في وضعيّة بناء معارفه وتقوم الدّراسة عموما حول البحث عما يتوافر عليه النّص الأدبي من عمق إنساني، وأفكار ومستوى فني من مشاعر أخيلة، وأشكال التّعبير.

ي ـ روافد فهم النّصوص و تحليلها[2]:

لقد استقر الأمر على أنّ النّص الأدبي – في مرحلة التّعليم الثّانوي– ظاهرة لغويّة متعددة الأبعاد، معقدة في تشكيلها ومضامينها الأمر الذّي يجعل معالجته تستمد من آفاق مختلفة ومن أهمها المقاربة النّصيّة؛ أي النّظر إلى النّص على أنه وحدات لغويّة ذات وظيفة تواصليّة واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها الانسجام والتّماسك أو الاتساق.

أي؛ انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيته ونظامه دراسة كاملة، برصد كل الشّروط الّتي ساعدت على إنتاجه، فجعلته محكم البناء، متوافق المعنى؛ ولتحقيق هذا الغرض يكون المتعلم في حاجة إلى التّحكم في روافد ودعائم لفـهم النّص من حيث بناؤه الفكري، والفني تحليلا ونقدا؛ ومن هذه الرّوافد: قواعد النّحو والصرف البلاغة العروض، والنّقد الأدبي، و هذه الرّوافد تتناول انطلاقا مما يتوافر عليه النّص من معطيات نحويّة وصرفيّة أو بلاغيّة أو عروضيّة أو مفاهيم نقديّة[3].

---

1 ـ **كتاب (المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)، السّنة الأولى** (ج م آ)، مرجع سابق، ص 04.

2 ـ **منهاج السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 08.

3 ـ **منهاج السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 10.

خطوات تحليل النّص الأدبي:

لا يوجد اختلاف كبير يدفعنا للحديث عنه في ما يخص نمطيّة تحليل النّص الأدبي الواردة في كتب اللّغة العربيّة للسنوات الأولى، والثّانيّة، والثّالثّة الثّانوي الشّعبة الأدبية، ومع ذلك لا تخلو من المستجدات في الدّراسات النّقديّة المعاصرة ، ولكن بشيء من التّبسيط حتى تواكب وتيرة الحركة الفكريّة والأدبيّة؛ وحتى لا يفاجأ المتعلم بنمطيّة جديدة .

1 ـ العنوان:

هو عتبة النّص والخطوة الأولى من خطوات الحوار مع النّص، ومعها تتزامن خطوة أخرى هي ما يمكن تسميته ب . (القراءة الأولى) للنص وفيها يطرح الدّارس احتمالات وتساؤلات وافتراضات عديدة ، ويسعى إلى تجميع شتى الاختيارات ، والانحرافات المبثوثة داخل النّص أيّ الانتقاء من متعدد وتوزيع ذلك بما يتلائم ويتسق مع التّركيب وينسجم مع السّياق، وتصنيف ما تشابه منها ، والمقابلة بين المتضادات، ورصد الظّواهر الفنيّة البارزة . والقبض على أبرز السّمات اللّغويّة الفارقة؛ أي الانزياح عن اللّغة المعياريّة، والّتي تقضي إلى فهم مغزى النّص.

2 ـ التّعريف بصاحب النّص :

التّعريف يكون موجزا؛ يطلب من التّلاميذ مسبقا تحضير حياة الأديب وعصره بإيجاز ، وبما له علاقة بالنّص، ويتناول الأمور المهمة من حياة الأديب، وأهم ما يمكنه أن يقدم إضافة لها علاقة بالنّص وتخدمه، والأستاذ عند شروعه في تنشيط الدّرس يعمد إلى استدراج التّلاميذ

بأسئلة جزئيّة دقيقة، تقودهم إلى التّعرف على صاحب النّص من الجانب الذّي يخدم الموضوع[1] في ظرف زمني لا يتعدى (15) دقيقة.

قدمت الوثيقة المرافقة نموذج للشرح، مثل تحضير حياة الشّاعر بشار بن برد وماله من علاقة بالنّزعة العقليّة في الشّعر العربي في الفترة العباسية وحركة التّجديد في الشّعر... وفي تنشيط الدّرس يعمد الأستاذ إلى طرح أسئلة مثل:[2]

ـ أتعرف على صاحب النّص.

ـ أذكر بعض الشّعراء الذّين ساندوا الخلافة الأمويّة.

ـ ما نسب هذا الشّاعر الذّي وقف يناصر البيت الأموي.

ـ لماذا لقب بهذه الكنية؟

ـ أين وُلد؟ ما الدّين الذّي كانت تعتنقه قبيلته قبل ظهور الإسلام؟ ما موقف قبيلة الشّاعر من خلافة الأمويين؟ ما الغرض الشّعري الذّي اشتهر به؟

ما نوع الشّعر الذّي خصّ به الأمويين؟[3]

3 تقديم موضوع النّص :

بعد الفراغ من تعريف الكاتب ينتقل الأستاذ إلى قراءة النّص قراءة نموذجيّة سليمة تسهل قراءة التّلاميذ من بعده، وتصححها وتصوبها، بمراعاة جودة النّطق ، وحسن الأداء وتمثيل

---

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص: 26.

2 ـ اللّجنة الوطنية للمنهاج، **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي (**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة**) العام والتّكنولوجي شعبة آداب وفلسفة جوان 2006 م، ص: 10.

3 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 25.

المعنى[1] بحيث يصور في قراءته ما يزخر به النّص من عواطف ، وقوة تأثير مراعيّا طريقة الإلقاء المناسبة لجو النّص الأدبي (التّجاوب مع طبيعة النّص) .[2]

وتعقب قراءة الأستاذ بقراءات التّلاميذ، وتكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النّص، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التّلاميذ، ((وينبغي أن تتكرر قراءات التّلاميذ إلى أن يتعرفوا على النّص ويحسنوا قراءته أما إجادة القراءة فتترك إلى ما بعد شرح النّص ودراسته)).[3] إلى ما بعد الدّراسة الشّاملة.[4]

يكون التّقديم موجزا يساعد التّلاميذ على فهم جو النّص العام ، وقدمت الوثيقة المرافقة نموذجا يمدح الشّاعر الأخطل فيه الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان بعدما فتح العراق ، وانتصر على خصمه مصعب بن الزبير ، وتعد هذه القصيدة من أقوى شعر الأخطل السّياسي.[5]

1 ـ المرجع السّابق، ص 20.

2 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي(ش أ ف)، (**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة)** ، مرجع سابق، ص 10

3 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي . (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص15

4 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 20.

5 ـ المرجع السّابق، ص26.



2) **تقديم النص:** في هذا النص يمدح الشاعر الأخطل الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان بعدما فتح العراق و انتصر على خصمه مصعب بن الزبير، و تعد هذه القصيدة من أقوى شعر الأخطل السياسي.	يكون التقديم موجزا يساعد التلاميذ على فهم جو النص العام.

إلى امـرئ لا تعدينـا نوافلـه ... أظفـره الله فليـهنأ لـه الـظـفـر
الخائض الغمرة، الميمون طائـره ... خليـفة الله، يسـتسقى بـه المطـر
في نبعة من قريش يعْصبون بهـا ... ما إن يوازى بـأعلى نبتها الشجـر
تعلو الهضاب و حلوا في أرومتها ... أهل الرباء، و أهل الفخر إن فخروا
حشد على الحق عيافـو الخنا أنف ... إذا ألمت بهـم مكروهـة صبـروا
فإن تدجت على الآفـاق مظلمـة ... كان لهـم مخرج منها و معتصـر
أعطاهم الله جدا يـنصـرون بـه ... لا جـدّ إلا صغـير بعـد محتقـر
لم يأشروا فيه، إذ كانـوا مواليـه ... و لو يـكون لقوم غيرهـم أشـروا
شمس العداوة حتى يستقـاد لهـم ... و أعظم الناس أحلامـا إذا قـدروا
لا يستقـل ذوو الأضغان حربهم ... و لا يبيـن في عـيدانهـم خـور
هـم الـذين يبـارون الرياح إذا ... قل الطعام على العافيـن أو قتـروا
بنـي أمـية نـعماكـم مـجلله ... تمت فـلا منـة فيهـا و لا كـدر

و ذلك بقراءته قراءة سليمة

الملحق رقم 02 : تقديم موضوع النّص .

4 ـ إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلمين:

بالرّغم ممّا تلعبه المقاربة النّصيّة، وما يعول عليها في منهاج اليوم؛ ومع ذلك تبقى المفردة ذات قيمة لا يمكن الاستغناء عنها في لغة النّص، ومعانيه في عمليّة التّعليم والتّعلم؛ ففيها المعنى الظّاهر، والمعنى الخفي؛ لذلك على الأستاذ أن يجتهد من خلال القراءات الأوليّة للنص في تعيين بعض المفردات، والتّراكيب اللّغويّة الجديدة بالشّرح، الّتي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعني الخفي من خلال التّركيب الظّاهر، والّتي تصل بالدّارس إلى الشّرح الصحيح . ذلك أنّ دراسة النّص عندما تنطلق من أدواته المشكلة لنظمه فإنّها تصل بالدّارس إلى الشّرح الصحيح للنص.

وعلى الأستاذ ألا يندرج وراء الشّرح اللّغوي للكلمات، والتّراكيب، ويتوقف على ما يجده كافيا لإدراك المتعلم للمعنى.[1] والشّرح اللّغوي إنّما يكون مفيدا عندما يحدث في س ىاق شرح معاني النّص وأفكاره[2] ثم التّعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السّياق الذّي وظفت فيه وأما بقيّة الكلمات يشرح مجموعة منها على حسب مساعدتها على فهم المفردات الّتي حددها الأستاذ مسبقا فتشرح شرحا شفويا.[3]

مثال شرح كلمة (المرجم). المرجّم : اسم مفعول من الفعل (رجّم) أي تكلم بالظّن ويقال: رجم بالغيب: تكلم بما لا يعلم. ورجّم القبر: وضع عليه الرّجام؛ أي الحجارة المنصوبة على القبر والحديث المرجم: الذّي يرجم فيه بالظّنون أي يحكم فيه بظنونها .[4]

5 اكتشاف معطيات النّص:

المعطيات بمدلولها العام؛ هي تلك العناصر الأساسيّة الّتي تمثل أرضيّة الانطلاق في نشاط معين فكريّا كان أو ماديّا ؛ وأمّا في الدّراسة الأدبيّة فإنّ المراد بالمعطيات، ما يتوافر عليه النّص من المعاني والأفكار، من المشاعر والانفعالات والعواطف، من التّعابير الحقيقيّة والمجازيّة، من الأساليب الّتي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتّأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النّص.[5] والأستاذ في هذه المرحلة بصدد توجيه المتعلمين إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النّص

1 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي(ش أ ف)، (**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة)** ، مرجع سابق، ص 11.

2 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي. (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 16

3 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 27.

4 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي(ش أ ف)، (**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة)** ، مرجع سابق، ص 11.

5 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 26.

ممّا سبق ذكره. بمنطق أنّ الألفاظ جاءت خدمة للمعاني والأفكار، وفي المقابل العاطفة هي الغاية الأولى والفكرة سند لها، أي اكتشاف العناصر الفنيّة بالتّعرف تدريجيّا على الأدوات الجماليّة.

ويعمد الأستاذ إلى أسئلة مبسطة تسمح لأكبر عدد ممكن منهم للمشاركة والفهم في الدّرس وتمكن المتعلمين من الوقوف على الأفكار الّتي عبر عنها الشّاعر مع الإشارة إلى المجازات اللّغوية بما يكفي للوصول إلى المعنى .[1] والأسئلة الواردة في الكتاب بالنّسبة إلى هذه المرحلة مصوغة من باب الاستئناس، ويمكن للأستاذ أن يفرع سؤالا يراه عاما، أو أن يضيف أسئلة أخرى تخدم اكتشاف المعطيات .[2]

والاكتشاف لا يعني إجهاد الفكر، وإطالة النّظر بقدر ما يعني تحسيس المتعلمين بالمعطيّات الواردة في النّص تحضيرا لهم لمناقشتها في المرحلة الماواليّة.

وأشارت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية السّنة أولى من التّعليم الثّانوي إلى أسئلة نموذجيّة مثل: ما مضمون الحكمة الواردة في البيت الأول من النّص؟

ـ أكتشف معطيات النّص:

ـ بم استهل الشّاعر قصيدته؟

ـ ما الصفات الّتي خص بها الخليفة؟

ـ حدد الفضائل الّتي خص بها الشّاعر بني أمية.

ـ ما نوع هذه الفضائل؟

---

1 ـ المرجع السّابق، ص 27.

2 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي. (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 16.

ـ ما علاقة هذه الفضائل بحياة العربي؟

ـ ما هي الخاصة الّتي أكثر منها الشّاعر في مديحه لبني أميّة؟

ـ ما قصد الشّاعر من إضفاء هذه الخاصة على مديحه؟

ـ ما الصورة البيانيّة في قول الشّاعر: الخائض ال غمرة – الميمون طائره ـ ما إن يوارى بأعلى نبتها الشّجرـ يبارون الرّياح.

ـ كيف يظهر لك الأخطل من خلال مدحه للخليفة وبني أميّة؟

ـ بم يمكن أن تصف مشاعره؟ أدعم إجابتك بما يلائم من النّص.[1]

6 مناقشة معطيات النّص:

بعدما يفرغ الأستاذ مع تلاميذه من تحديد معطيّات النّص، وما يتوافر عليه من المعاني والأفكار، من المشاعر والانفعالات والعواطف، من التّعابير الحقيقيّة والمجازيّة، من الأساليب الّتي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتّأثير ...الّتي سبق وتحدثنا عنها، يأتي بعدها دور الحكم عليها ونقدها من خلال مناقاشتها بالاعتماد على مكتسبات (التّلاميذ) ورصيدهم القبلي ليسلطوا ملكتهم النّقديّة على المعطيّات الواردة في النّص؛ ولا شك في أنّ هذه المرحلة من دراسة النّص مرحلة مناسبة لتدريب التّلاميذ على إدماج معارفهم ؛ حيث تندمج المعرفة الجديدة في المعارف القبلية، فتوظف في مناقشة معاني النّص الأمر الذّي يعطي للنص شكلا ينبض بالحياة .

وسواء أتعلق الأمر بالمعاني والأفكار ، أو بأساليب التّعبير المختلفة أو بجماليّات اللّغة ، فلا بد أن يكون النّقد إبداعيّا يعتمد تعيين الظّاهرة فكرية كانت أو فنية ، والمهم ألا يكون وصفيا نمطيّا، يغلب عليه طابع النّمذجة، وإنّما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأوّلوا وأن يتوغلوا

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق ، ص27

باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل ، والمعاني المختزنة في أنساق النّص، ومجازاته بما يفيد انفتاح النّص على جملة من الدّلالات، والمعاني.[1]

وعموما، يدرس النّص الأدبي بما يدعو إلى المبادرة والتّفعيل ، وإعطاء شكل ينبض بالحياة من أجل تحويل المعرفة الأدبيّة إلى عمل والدّرس الأدبي إلى إبداع.

وفي هذه المرحلة من الدّرس يسعى الأستاذ تدريجيّا إلى بناء اللّبنات الأوليّة لتحقيق الكفاءة المرسومة في الجانب المتعلق بالنّقد لأثر أدبي، وعلى الأستاذ أن يحرص على أن يصوغ أسئلة تدفع التّلاميذ في النّقد الإبداعي الذّي يعتمد تعيين الظّاهرة.

7 ـ تحديد بناء النّص:

النّص كما سبق وذكرنا يتكون من مجموعة من المعطيات تكون اللّبنة الأساسية لبنائه، وهو نسيج من كلمات متناسقة، له شكل يحمله، ومرتبط بالكتابة؛ ويلعب **النّمط والجنس**[2] الذّي يتبعه الكاتب في إعداد نصه دورا مهما في بنائه.

إنّ أي نص أدبي – بادئ ذي بدء – لا يظهر باعتباره نصا حجاجيّا ، أو سرديّا ، أو وصفيّا أو تفسيريّا الخ...ظهورا انتمائيّا محضا لنمط من هذه النّصوص ؛ حيث إنّ عناصر وصفيّة أو حجاجيّة أو غيرها تتخلل النّص السّردي وكذلك العكس ونادرا ما نجد نصا انفرد بنمط بعينه.

1 ـ المرجع السابق، ص 21 .

2 ـ **النّمط والجنس:** هو التّقنيّة المستخدمة في إعداد النّص، وإخراجه وتعمل على تحقيق المعطيات، وتساعد على إصال الفكرة بأيسر الطّرق، ويتم تصنيف النّصوص على أساس بعض السّمات المشتركة، وكل عصر أو حقبة زمنيّة(تاريخيّة) تمنح الامتيّاز لبعض الأجناس، والأنماط؛ أو تبدع أجناسا وأنماطا جديدة، أو تجدد فيها.

وإذن؛ فمن باب الموضوعيّة القول بأن إحدى خصائص النّصوص هي اللّاتجانس ؛ ولكن رغم ذلك فإنّ نوعا يهيمن على الأنواع الأخرى، وهو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حجاجي أو وصفي إلخ ... وهناك علامات نصيّة ، وبنائيّة ونوعيّة تسمح بالتّعرف على الطّبيعة الغالبة على النّص. فإذا كان عنصر السّرد هو الغالب والمهيمن؛ فإنّ البنية الحجاجيّة مثلا تكون في خدمة البنية السّرديّة. [1]

واعتمادا على هذه المعطيّات في تحديد نمط النّصوص، يدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النّمطية الغالبة على النّص ، واكتشاف خصائصها ؛ ثم تدريبه مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص من النّمط المدروس. [2] في مواقف ذات دلالة.[3]

وإنّما يصل الأستاذ إلى توجيه تلاميذه إلى اكتشاف النّمط الغالب على النّص عن طريق الإكثار من دراسة النّصوص ، ومطالعة الكتب النّقديّة المعاصرة ،[4] بالإضافة إلى بناء أسئلة جزئية تهتدي بالمتعلمين إلى كشف نمط النّص والتّعليل لخصائصه .

قدم دليل الأستاذ اللّغة العربية السّنة الثّالثّة من التّعليم الثّانوي مجموعة من الأنماط والأجناس وبين أهم صفاتها؛ ومن أهمها:

أولا الأنماط منها النّص السّردي ، والنّص الوصفي، والنّص الأمري، والنّص الحجاجي والنّص المسرحي؛ **فالنّص السّردي** مثلا يهدف إلى حكي قصة ، أو أحداثا مترابطة ترابطا منطقيّا، وهذه الأحداث تدور في مدة محددة، وتستدعي شخوصا بشريّة .

---

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، المرجع السّابق، ص 22.

2 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي . (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 18.

3 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 29

4 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي . (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 20.

النّص الوصفي: يرسم الصور للأشخاص أو الأشياء أو الأماكن... وأن يمنح للقارئ إمكانيّة تمثلها، ويهتم الوصف بالتّسمية (تحديد الاسم)، وتعيين العدد أو الكمية ، والتّمييز...، ويمتزج الوصف بأنماط نصوص مختلفة، وفي مقدمتها النّص السّردي. ويمكن أن يوجد الوصف في النّصوص الأدبيّة وغير الأدبيّة .

النّص الشّارح أو التّفسيري (explicatif): له مجالات متعددة، يقوم على توسيع الأفكار والمعلومات وعرض أسبابها ونتائجها لدى القارئ الّتي تكون غير معروفة لديه، تبعا للخطاطة التّاليّة: واقعة لماذا؟ كيف؟الشّرح، الخلاصة.

النّص الحجاجي :(**argumentatif**): يهدف الحجاج إلى إقناع شخص ما لاعتناق فكرة معينة، ويقوم باختيار البراهين حسب الشّخص المراد إقناعه.[1]

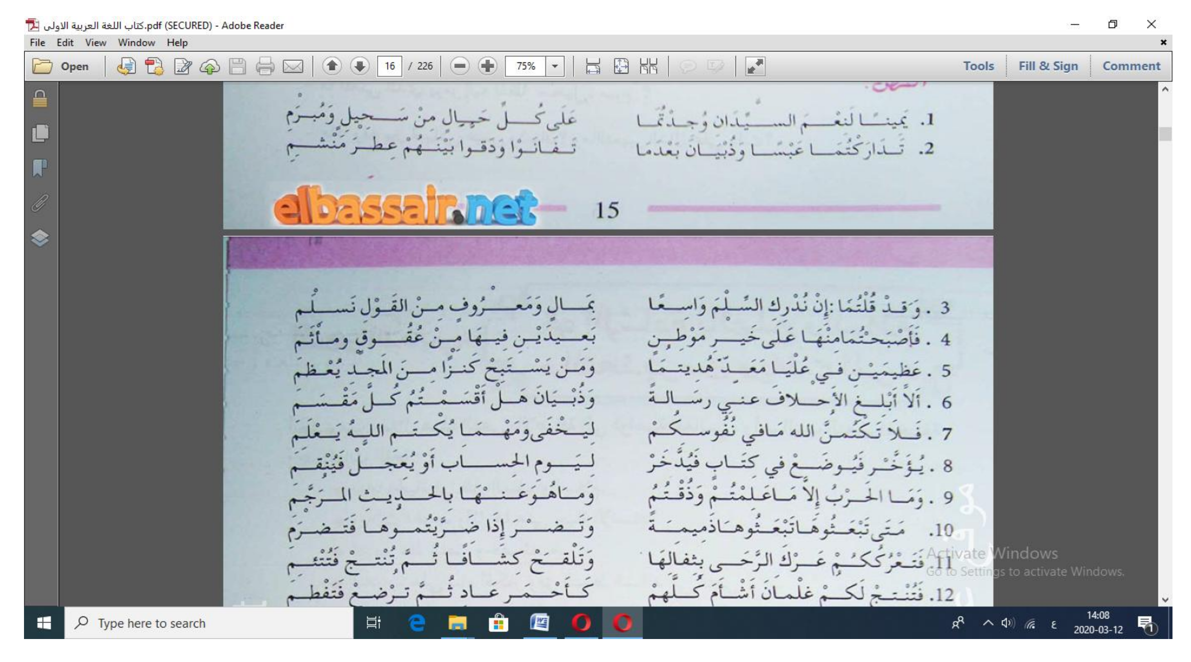
في السّنة أولى من التّعليم الثّانوي (ش آ ف) يتم التّركيز على الحجاجي، والتّفسيري لما لهما من صلة بالنّمو الفكري للمتعلم في هذا المستوى ؛ ولكن دون إهمال لأصناف النّصوص الأخرى أين يتمكن من المناقشة، وبناء أسس الاستدلال على وجهة نظره، والدّفاع عنها.

والفائدة الّتي يجنيها المتعلم من معرفة خصائص كل نمط من أنماط النّصوص ؛ هي أن التّلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نمط معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنّه يكتسب كفاءة، أو مهارة نصيّة تيسر له التّعامل مع أيّ نص آخر.

قدم دليل الأستاذ اللّغة العربيّة السّنة أولى ثانوي مثلا؛ وذلك بالرّجوع إلى النّص الأدبي للوحدة الأولى ((في الإشادة بالصلح والسّلام والتّحذير من ويلات الحرب)) لزهير بن أبي سلمى للوقوف على تحديد بناء النّص، نلاحظ أنّ الأبيات الخمسة الأولى ذات طابع سردي

1 ـ **منهاج السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 15.

حيث إنّ الشّاعر أخبرنا عن سلسلة من الأحداث وقعت في زمن معلوم، وهذا الطّابع السّردي يظهر باستعمال لمؤشرات الزمن واستعمال أفعال بصيغتها الماضية.


1. يَمينًا لَنِعْمَ السَّيِّدَانِ وُجِدْتُمَا عَلَى كُلِّ حَالٍ مِنْ سَحِيلٍ وَمُبْرَمِ
2. تَدَارَكْتُمَا عَبْسًا وَذُبْيَانَ بَعْدَمَا تَفَانَوْا وَدَقُّوا بَيْنَهُمْ عِطْرَ مَنْشِمِ

15

3. وَقَدْ قُلْتُمَا :إِنْ نُدْرِكِ السِّلْمَ وَاسِعًا بِمَالٍ وَمَعْرُوفٍ مِنَ القَوْلِ نَسْلَمِ
4. فَأَصْبَحْتُمَا مِنْهَا عَلَى خَيْرِ مَوْطِنٍ بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ ومَأْثَمِ
5. عَظِيمَيْنِ فِي عُلْيَا مَعَدٍّ هُدِيتُمَا وَمَنْ يَسْتَبِحْ كَنزًا مِنَ المَجدِ يُعْظَمِ
6. أَلاَ أَبْلِغِ الأَحلافَ عَنِّي رِسَالَةً وَذُبْيَانَ هَلْ أَقْسَمْتُمُ كُلَّ مَقْسَمِ
7. فَلاَ تَكْتُمُنَّ اللهَ مَافِي نُفُوسِكُمْ لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللهُ يَعْلَمِ
8. يُؤَخَّرْ فَيُوضَعْ فِي كِتَابٍ فَيُدَّخَرْ لِيَومِ الحِسَابِ أَوْ يُعَجَّلْ فَيُنْقَمِ
9. وَمَا الحَرْبُ إِلاَّ مَاعَلِمْتُمْ وَذُقْتُمُ وَمَاهُوَعَنْهَا بِالحَدِيثِ المُرَجَّمِ
10. مَتَى تَبْعَثُوهَاتَبْعَثُوهَاذَمِيمَةً وَتَضْرَ إِذَا ضَرَّيْتُمُوهَا فَتَضْرَمِ
11. فَتَعْرُكُكُمْ عَرْكَ الرَّحَى بِثِفَالِهَا وَتَلْقَحْ كِشَافًا ثُمَّ تُنْتِجْ فَتُتْئِمِ
12. فَتُنْتِجْ لَكُمْ غِلْمَانَ أَشْأَمَ كُلُّهُمْ كَأَحْمَرِ عَادٍ ثُمَّ تُرْضِعْ فَتَفْطِمِ

الملحق رقم 03 : قصيدة لزهير بن أبي سلمى .

مؤشر بدءا من البيت السّادس، أخذ الشّاعر بني حججه لإبعاد المتحاربين عن الحرب؛ ومن ذلك ذكره لقبيلة ((ذبيان)) أحد طرفي الحرب.

الّتي أقسمت كل مقسم على الصلح ثم نقضته ، واستعمال الشّاعر للفظ «كل» وهو نائب مفعول مطلق مبين للنوع إنّما أراد به تأنيب ضمير القبيلة ذبيان على حنثها؛ وبالتّالي ردها إلى حقيقة مقسمها وهو ضرب من الإقناع ؛ وفي الأبيات المواليّة يواصل الشّاعر البحث عن دعائم الإقناع بتبيان قيمة أرائه المبنيّة على ضروب من الاستدلال والبرهان، مجسدا آراءه باستعمال الحجة والمثال وكذا باستعمال روابط منطقيّة منظمة للتفكير.[1]

1 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 18.

وعلى العموم، إذا كان السّرد قد استأثر بالأبيات الأولى من النّص غير أن بقية الأبيات وقف فيها الشّاعر موقف المرافع ضد الحرب معتمدا على مظاهر من البراهين والاستدلالات غايتها نبذ الحرب والتّنفير منها .

وبالرّجوع إلى النّص الأدبي للوحدة الأولى النّزعة العقليّة في الشّعر _لبشار بن بردة للوقوف على تحديد بناء النّص نلاحظ أن الأبيات الخمسة الأولى ذات طابع :حجاجي، ويظهر هذا باستعمال المؤشرات التّالية: مثال :

أبا جعفر ما طول عيش بدائم ولا سالم عما قليل بسالم.

فقد احتوى البيت حكمة مسلم بها وهي أنّ الموت دارك كل فرد في هذه الحياة مهما كانت درجته في المجتمع، ضعيفا أو قويّا، فقيرا أو غنيّا ... فنلاحظ أنّ هذه الحكمة استمدها الشّاعر من خبرته ((في الحياة القائمة على العقل، والحجة النّاتجة عن الإيمان بالموت لكل حي)).[1]

ثانيا الأجناس : ومن أهمها السّيرة الذّاتيّة، الرّواية، الأقصوصة، المقامة؛ وقدم توضيحات يمكنها أن تساعد الأستاذ على تحديد جنس النّصوص فمثلا :

السّيرة الذّاتيّة: هي المحكي النّثري الذّي يكتبه كاتب ما عن حياته الشّخصيّة، ظهر منذ القرن الثّامن عشر تمتزج فيه أحيانا الذّكريات الواقعيّة مع الخيال، الأجناس المجاورة: الاعترافات المذكرات الذّكريات.

الرّواية: جنس أدبي نثري حكائي؛ يمتاز أنه معلوم القائل أو الكتاب، والرّوايةِ تمتاز بالطّول والخيال، والتّعقيد، وتتعدد أنواع الرّواية بتعدد مواضيعها أو أشكالها، أو الغاية منها، أو المدرسة

---

1 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي(ش آ ف)، (**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة**) ، مرجع سابق، ص 11.

الفنيّة الّتي تنتمي إليها؛ ومن هنا نجد الأنواع التّالية: الرّواية الاجتماعيّة أو النّفسيّة، الرّواية التّحليليّة، الرّواية الغراميّة، الرّواية التّعليميّة، الرّواية البوليسيّة، رواية العادات، رواية الفروسيّة الرّواية الشّطاريّة، رواية الخيال العلمي...الخ.

المقامة: جنس أدبي عرفه التّراث الأدبي العربي ؛ وهو نص سردي قصير يعتمد على سرد واقعة هزليّة في الغالب في لغة مجودة ومسجوعة. ويعد الهمذاني (ت 398 ه) أول من كتب فيها واشتهر بعده الحريري وآخرون، وغالبا ما تعنون المقامة بالمكان الذّي تدور فيه أحداثها: المقامة الحلبيّة، المقامة الشّيرازيّة.[1]

8 ـ تفحص الاتساق والانسجام في تركيب النّص:

النّص الأدبي بصفة خاصة منتوج شديد التّماسك بين أجزائه مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، منسق، ومنسجم أكثر من باقي النّصوص الأخرى؛ وحتى يكون هذا التّماسك قائما يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللّغوية (الشّكلية) الّتي توصل بين العناصر المكونة لهذا النّص ؛ أي إلى الكيفيّة الّتي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطوره ؛ فالاتساق يقوم على العلاقات المعنويّة القائمة داخل النّص، ويشير إلى مجموعة من الإمكانات الّتي تربط شيئين، وهذا الرّبط يتم من خلال علاقات معنويّة؛ الّتي تنتج بوساطة وسائل دلالية موضوعة بهدف خلق نص.[2]

1 ـ **دليل الأستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي (ش آ ف)، مرجع سابق. ص 16.

2 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 22. **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي. (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 20.

ويتم الاتساق كذلك على المستوى النّحوي، والمعجمي (الأشكال) والصوت والكتابة (التّعبير)[1] وكلما قويت هذه العلاقات كان الاتساق والانسجام أكثر قوة؛ فالرّوابط النّحويّة تعمل على ربط المفردات ببعضها البعض من خلال العلاقات النّحويّة، والتّركيبيّة بالإضافة إلى الإحالة وضروب العائد؛ مثل استعمال الضّمائر والرّوابط المختلفة، والاتساق.

إنّ هذه المرحلة في دراسة النّص الأدبي ذات أهمية؛ لأنها تدرب التّلميذ على الوقوف على أدوات تشكيل النّص وروابط جمله؛ الأمر الذّي يجعله يكتب نصوصا متماسكة ، ومنسجمة بجمل متآلفة، وجعل التّلاميذ يقدرون على اكتشاف مظاهر الرّبط الدّلالي ، والشّكلي القائم بين معاني الأشطر والأبيات.[2] هذه هي المراحل الّتي يتوجب على الأستاذ إتباعها في دراسة النّص الأدبي قبل أن يتطرق إلى النّشاطات الرّوافد المرتبطة به، مثل قواعد اللّغة، والبلاغة، والعروض والنّقد الأدبي في الجذع المشترك (آداب).[3]

قواعد النّحو والصّرف[4] : إنّ قواعد النّحو والصّرف في هذا المستوى من التّعليم يجب أن تعزز المعرفة العملية التّطبيقية؛ بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التّثبيت والتّرسيخ حيث إنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين، ومساعدة المتعلم في جميع الحالات الخطابيّة على تحليل النّص، وفهم الصّيغ والتّراكيب الموظفة فيه والسّبب الذّي دفع المؤلف لاستعمالها.

---

1 ـ المرجع السابق، ص 15.

2 ـ المرجع السابق، ص 29.

3 ـ المرجع السابق، ص 23.

4 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص08.

هذا وقد رسم المنهاج – وفق منطق المقاربة بالكفاءات –تدريس ظواهر النّحو والصّرف من حيث أنساقها وبنياتها، انطلاقا من النّصوص على نحو يمكن المتعلم من استثمار معارفه النّحويّة والصّرفيّة، والبلاغيّة، والعروضيّة في تفكيك رموز النّص وتعميق دلالتّه.

ويمكن إيجاز أهمية درس النّحو والصّرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلم للملكات الآتية:

ـ **الملكة اللّغويّة:** حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغويّة، ذات بنيّات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التّواصليّة المختلفة.

ـ **الملكة المعرفيّة:** وتتمثل في الرّصيد المعرفي المنظم الذّي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللّغويّة والأنساق النّحويّة، يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التّراكيب اللّغويّة.

ـ تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التّخاطب سواء أكان الخطاب منطوقا أو مكتوبا.

ـ نقد الأساليب اللّغويّة الّتي يقرؤونها .[1]

البلاغة : يدرس نص البلاغة انطلاقا من النّص الأدبي ؛ أيّ مندمجة في تراكيب النّص الأمر الذّي زاد من إدراكه لوظيفة البلاغة، بدراسة الظّاهرة البلاغيّة خدمة لفهم النّص، يتمرس المتعلم على مجموعة من الأحكام ، والضّوابط، والقواعد، الّتي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة كقواعد التّشبيه، وضوابط الاستعارة .

1 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي(ش آ ف)، (**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة**) ، مرجع سابق، ص10.

وعلى العموم إنّ المقاربة بالكفاءات تعزز المكسبات القبليّة للمتعلم، وبالنّسبة إلى درس البلاغة تصب في مجرى التّفعيل والتّطبيق؛ أي التّأكيد على الجانب التّطبيقي العملي؛ وتحقيقا لهذا المبدأ في التّعامل مع درس البلاغة في هذا المستوى يسعى الأستاذ إلى تحقيق الأهداف الآتية: [1]

ـ إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسيّة في تنويع أساليب التّعبير وبنائيّة الصورة وتطوير دلالة الألفاظ.

ـ الإفادة من الأدباء في التّعبير البلاغي الجمالي، واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.

ـ توسل المسائل البلاغيّة للتعمق في فهم النّص الأدبي والتّفاعل معه.

ـ توظيف المفاهيم والتّقنيّات، والأساليب البلاغيّة في دراسة النّص النّقديّة.

ـ رصد الصور الأدبيّة وترتيبها في جداول بحسب أنواعها، وإجراء حوار حول وظيفتها الجماليّة.

ـ إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد.

العروض: دراسة العروض أمر ضروري في دراسة القصائد باعتماد نصوص شعريّة موردا له، والعروض يعين المتعلم على فهم الشّعر العربي وحسن إلقائه، بمراعاة مبدأ الملاحظة والاكتشاف والتّدرج بالمتعلمين إلى تقطيع البيت الشّعر ،ي وتحديد مكوناته العروضيّة، إضافة إلى معرفة المقاطع الصوتيّة الّتي تكون في أواخر أبيات القصيدة (القافيّة).

وتتحقق للتلميذ من دراسة هذا العلم الأهداف التّالية: صحة قراءة الشّع ر، معرفة صحيح الأوزان في نظم الشّعر، والتّمييز بين أنواعها المختلفة .

ـ التّحكم في الكتابة العروضيّة.

ـ القدرة على التّمييز بين بحور الشّعر.

1 ـ **منهاج السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 09.

ومن باب الزيادة في الإيضاح، نورد فيما يأتي بعض مظاهر الاتساق والانسجام الّتي تتخلل النّصوص وتعتريها وذلك ليستأنس بها الأستاذ في الدّراسة، والتّحليل.[1]

ذكرت الوثيقة المرافقة مجموعة من الأمثلة التّوضيحيّة لمظاهر الاتساق، والانسجام الّتي تتخلل النّصوص ، وتعتريها وذلك ليستأنس بها الأستاذ في الدّراسة والتّحليل ؛ ومن أهمها الاستعمال المتنوع للضمائر، وللحروف مثل حروف العطف لربط السّابق بلاحق، وعلامات التّعريف والتّنكير، وأسماء الإشارة الأسماء الموصولة، والظّروف أدوات التّشبيه...الخ.[2]

وقمنا باختيار مجموعة من الأسئلة من الوثائق البيداغوجيّة الّتي قدمتها للأستاذ كنموذج يوضح كيفية طرح أسئلة من شأنها مساعدة التّلميذ على اكتشاف مظاهر الرّبط الدّلالي والشّكلي، وهي أسئلة مرجعيّة؛ ويمكن للأستاذ أن يثر يها بتفريعها كلما دعت الضّرورة إلى ذلك والمهم أن يصل بالتّلاميذ إلى إدراك الانسجام الدّلالي في النّص والاتساق القائم بين جمله ومن هذه الأسئلة:

ـ البيتان الأوليان مرتبطان برابط ظاهر وخفي، عينهما.

ـ من البيت الثّالثّ إلى البيت الثّاني عشر، ساد ضمير مشترك، حدده وأذكر عائده.

ـ ما أثر هذا الضّمير على معاني الأبيات؟.

ـ علام يعود الضّمير في الفعل (يعصبون)؟.

ـ عمن يتحدث الشّاعر في هذا البيت؟.

ـ ما علاقة بني أمية بالخليفة الذّي ذكره الشّاعر في مطلع قصيدته؟.

ـ ما أثر هذه العلاقة على ارتباط البيت الثّالثّ بالثّاني؟.

---

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 16.

2 ـ المرجع السّابق، ص 17.

ـ معاني الأشطر الأولى من أبيات النّص السابقة، ومعاني الأشطر الثّانيّة لاحقة، عين الرّوابط الّتي تربط الأشطر الثّانيّة بالأولى؟.

ـ ما أثر هذه الرّوابط على المعاني؟.[1]

من مظاهر الانسجام:

التّرابط بالرّابط أو بدونه ـ (العلاقة بين الجمل علاقة تركيبية ودلالية) ـ والتّرابط لا يتوقف على وجود الرّوابط، كما أنّ عدم وجود الرّوابط لا يعني عدم التّرابط مثال: طارق بن زياد قائد مغربي، فتح الأندلس سنة 92 هـ. توفر العلاقة الدّلاليّة بين معاني الكلمات.

مثال : بسبب مسمار نضيع النّضوة وبسبب النّضوة نضيع الحصان، وبسبب الحصان نفقد الفارس.

مثال قوله تعالى: **((ألا إن أولياء اللّه لا خوف عليهم ولا هم يحزنون))**.

التّرتيب الزمني: فلو قلنا – مثلا – أمس كان الطّقس حارا جدا، فذهبنا إلى الشّاطئ، في الأسبوع الماضي، تعبير غير معقول وغير مترابط لعدم توفر التّرتيب الزمني.[2]

ارتباط المعنى اللّاحق بالسّابق ارتباطا منطقيا: مثل: حلمت أن الطّقس حار جدا، فذهبت إلى الشّاطئ. (فكون الطّقس حارا في الحلم لا يبرر الذّهاب إلى الشّاطئ في واقع الحياة)، وإذن فهذا التّعبير ينعدم فيه ارتباط المعنى اللّاحق بالسّابق.

---

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، المرجع السّابق، ص29.

2 ـ المرجع السّابق، ص 17.

وعلى سبيل المثال في الملحق **رقم 03 :** (قصيدة زهير بن أبي سلمى) استعان الشّاعر بجملة من الصور البيانيّة الماديّة ، الّتي كان لها كبير الأثر في التّأثير ، وتبليغ أفكاره هذا وقد وردت معاني النّص متماسكة بما توافرت عليه من روابط وعلاقات معنويّة.[1]

إنّ الصيغة الصرفيّة المشتركة في الأبيّات الخمسة الأولى هي صيغة المثنى على نحو: السّيدان وجدتما تداركتما قلتما فأصبحتما بعيدين عظيمين هديتهما ، وعليه إنّ ضمير المثي (الألف) كان هو الرّابط بين معاني هذه الأبيّات، فالشّاعر في هذا النّص بدأ بالإشادة بالسّيدين اللّذين سعيا إلى الصلح بين القبيلتين المتحاربتين، معبرا عن هذه الإشادة بتركيب (لنعم السّيدان)، وهو تركيب إخباري إعلامي ، ثم أخذ يحلل مدحه لهذين السّيدين بنية إفهام القارئ حقيقة مدحه لهما، والتّعابير الدّالة على هذا التّحليل هي: تداركتما السّعي إلى إدراك السّلم بالمال والمعروف فأصبحتما منها على خير موطن بعيدين فيها من عقوق ومأثم عظيمين في عليا معدّ هديتما.

وإذن فضمير المثني (الألف) ووجود علاقة دلالية بين معاني الأبيات جعل الأبيات الخمسة الأولى تتوافر علي بعدي الاتساق، والانسجام.

والملاحظ على معاني هذه التّعابير أنّها تتوافر على العلاقة الدّلالية بين معاني كلماتها حيث إنّ هذه الكلمات تصب في مجرى المدح والتّنويه.

وبعد ما خص الشّاعر خطابه بالمصلحين اللّذين أصلحا ذات البين بين القبيلتين المتحاربتين، أخذ يوجه خطابه إلى قبيلة ذبيان وأحلافها. فوظف لذلك ضمائر جمع المخاطب

---

1 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي . (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 22.

على نحو ماهو موجود في الكلمات الأ تيّة: تكتمن ، نفوسكم، علمتم، ذقتم، تبعثوها، ضرّيتموها فتعرككم، فتنتج لكم.

فكانت هذه الضّمائر مشكلة للعلاقة الاتساقيّة بين جمل الأبيّات ؛ بالإضافة إلى روابط مثل: الفاء والواو اللّام في (ليخفي) أفعال جواب الشّرط اسم الشّرط (متى).

وفي البحث عن الانسجام بين الأبيات السّبعة الأخيرة ندرك أنّ الشّاعر يتحدث في البيت السّادس عن ذبيان وأحلافها ثم يواصل خطابه عنهما بشتى صيغ التّعبير إلى غاية البيت الأخير حيث جاء فيه:[1]

فتنتج لكم، أيّ لكم يا معشر ذبيان وأحلافها ؛ الأمر الذّي يوحي بارتباط المعاني اللّاحقة بالسّابقة وهذه الخاصة في بناء التّعبير ضرب من الانسجام .

وإنّما يتوصل التّلاميذ بمساعدة الأستاذ إلى تقدير النّص عن طريق صوغ الأستاذ لأسئلة دقيقة مناسبة كفيلة بإبراز الجانب الفكري، والفني للنص؛ والأسئلة الواردة في الكتاب عن تفحص مظاهر الاتساق، والانسجام في تركيب فقرات النّص أسئلة مرجعيّة؛ ويمكن للأستاذ أن يثر يها بتفريعها كلّما دعت الضّرورة إلى ذلك ؛ والمهم أن يصل بالتّلاميذ إلى إدراك الانسجام الدّلالي في النّص والاتساق القائم بين جمله.

9 نقد الموضوع :

بالرّغم من ضرورة دخول النّص من بوابة اللّغة ؛ ومع ذلك فإنّنا لا نستطيع إغفال دور المناهج اللّغويّة في تحليل النّصوص الأدبيّة وما قدمته من إنجازات في هذا المجال ؛ فموضوع

1 ـ المرجع السّابق، ص 21.

النّقد الأدبي كثيرا ما يكون مرتبطا بدرس النّص الأدبي أكثر من باقي النّصوص الأخرى؛ من هذا المنظور تشكل مصطلحات النّقد الأدبي عاملا أساسيّا في التّعامل مع النّص الأدبي، وذلك بنيّة جعل المتعلمين يتوافرون على أدوات الدّراسة الأدبيّة بصورة كاملة. وإضفاء الفاعليّة في شرح المصطلح موضوع الدّرس.

تهدف دراسة مبادىء النّقد الأدبي بالنّسبة إلى هذا المستوى إلى تحقيق:

ـ الاستفادة من مصطلحات النّقد في إثراء زوايا النّظر إلى النّص الأدبي.

ـ طرق القراءة النّافعة لهم باكتشاف نواحي الجمال والقوة في العمل الأدبي.

ـ تحكم المتعلمين في أدوات النّقد الفعالة الّتي تعينهم على إبراز مواطن الجودة أو الرّداءة في الأثر الأدبي.

ـ ثقافة نقديّة توسع أفق المتعلمين وتجعلهم يقتربون من صحة الأحكام الّتي يصدرونها عن الآثار الّتي يدرسونها.

ـ تنمية ملكة الملاحظة والتّساؤل والبحث والاستنتاج لدى المتعلمين[1].

وركز دليل أستاذ اللّغة العربيّة للسنة الثّالثّة من التّعليم الثّانوي (ش آ ف) على بعض النّظريات مثل نظريّة التّلقي، والتّفكيكيّة وذلك من خلال مفهوم الاتصال الأدبي حيث ترى أحدث هذه النّظريّات أنّ العمل الأدبي يتشكل من خلال فعل القراءة، وأن جوهره ومعناه لا ينتميّان إلى النّص ، بل إلى العمليّة الّتي تتفاعل فيها الوحدات البنائيّة للنص مع تصور القارئ ومن ثم فقد زحزح النّص في نظريات المتلقي من مركز الدّراسية الأدبية وصار لا يعيش إلا من خلال القارئ حتى قيل إنّ النّص هو القارئ نفسه.

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي ، مادة اللّغة العربية وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص26.

ونظرا للدور الحيوي الذّي يضطلع به القارئ في حواره مع النّص باعتباره المصدر النّهائي للمعني، فقد اختلف النّقاد في وصف هذا القارئ ما بين القارئ الضّمني، والقارئ المقصود والقارئ العارف، والقارئ المتميز وكلها تدور في إطار الكفاءة الّتي ينبغي أن تتوفر في القارئ.

المرحلة التّفكيكيّة هي أهم مراحل القراءة ، وأكثرها صعوبة، حيث ينصرف جهد المتعلم إلى تطبيق مفهوم تحليل النّص بطريقة عملية حيث يضطلع بـ عملية فك البناء لغويّا ، وتركيبيّا من أجل إعادة بنائه دلاليا ؛ وهذا يستدعي ضرورة تحديد الأجزاء المراد تحليلها ، وبيان دورها وكشف العلاقات الموجودة فيما بينها ، وملاحظة التّدرج التّعبيري لها وإيضاح الإحالات القابعة فيها وطريقة نسج العلائق في شبكة النّص المحكمة الّتي تكون بنيّة لغويّة ذات صبغة فنيّة خاصة.[1]

الحفر في طبقات النّص ، وهي المرحلة الّتي يدخلها القارئ وهو مسلح بكفاءته، اللّغويّة والأدبيّة والعلميّة سعيا إلى إثبات فرضياته ، وتأكيدها من خلال دلالات النّص الّتي تتأسس على علاقات منطقيّة بين داله ومدلوله، وتتكون هذه المرحلة من مستويات متنوعة: دلاليّة ونحويّة وصرفيّة ، وإيقاعيّة، والّتي تتشابك وتتفاعل فيما بينها في علاقة جدلية ينتج عنها مجموعة من الدّلالات الّتي تتكامل ، وتؤدي إلى البؤرة الأصليّة للنّص، وتصبح مهمة المتعلم في هذه المرحلة أشبه بمهمة عالم الجيولوجيا الذّي ينقب ، ويغوص في طبقات الأرض بحثا عن كشف جديد وسعيا للوصول إلى نتائج محددة تقوم على فرضيّات مسبقة.

الجمليّات الشّكليّة للنص ومنها:

ـ القيمة الأسلوبيّة للفعل.

ـ القيمة الأسلوبيّة للصفة .

---

1 ـ **دليل الأستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 04.

ـ دور المزاوجات الإسمية الخاصة .

ـ دور التّكرار.

ـ الثّنائيات الضّديّة .

ـ الصور الجزئية والصور الكليّة .

الجماليات المعنويّة للنص ومنها:

ـ الرّمز بأنواعه (الطّبيعي ـ الدّيني ـ التّاريخي ـ الأسطوري) .

ـ الأسطورة قيمتها ووظيفتها في النّص.[1]

10 إجمال القول في تقدير النّص:

في هذه المرحلة الأخيرة من دراسة النّص يتوصل الأستاذ بالتّلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنيّة، والفكريّة للنص؛ مع التأكيد على إبراز خصوصيّات فن التّوظيف اللّغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره ، وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيّه وعن الوسائل الأسلوبيّة الّتي استعملها ، أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي ، وتعكس رؤيته الجماليّة بالدّرجة الأولى، وتفرده عن غيره.[2]

قدمت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للأستاذ بخصوص هذه المرحلة ـ **إجمال القول في تقدير النّص** ـ مجموعة من الأسئلة يتمكن المتعلمون من خلالها رصد تقدير عام للنص .[3] وهذه

1 ـ المرجع السّابق ص 05.

2 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 23.

3 ـ المرجع السّابق، ص 30 .

الأسئلة تكون دقيقة مناسبة كفيلة بإبراز الجانب الفكري، والفني للنص. ويستطيع الأستاذ النّسيج على منوالها نذكر جملة منها:

ـ للنص مدلول ظاهر وآخر خفي، أذكرهما.

ـ حدد خصائص المدلول الخفي والمدلول الظّاهر.

ـ ما المصدر الذّي انتهل منه الشّاعر في إبراز فضائل بني أمية؟

ـ لماذا اعتمد الشّاعر هذا المصدر؟

ـ ما خصائص هذه الفضائل والمحامد الّتي خص بها الشّاعر بني أمية؟

ـ ما مختلف الرّوابط الّتي وظفها الشّاعر؟

ـ ما أثر هذه الرّوابط على معاني الأبيات؟

ـ أيد إجابتك ببعض الأمثلة.[1]

الأهداف الوسيطيّة المندمجة:

لقد تم في منهاج السّنة الأولى (ج م آ) وضع الخطوط العريضة لتعليمية النّص الأدبي وذلك انطلاقا من مبادىء المقاربة بالكفاءات. كما تم تحديد الأهداف الوسيطيّة المندمجة لهذه النّشاطات، وبالنّظر إلى ما تكتسيه هذه المرحلة من أهميّة في المسار الدّراسي للمتعلم حيث على أثر نهايتها قد ينتقل إلى مواصلة الدّراسة في الجامعة أو يتبوأ الحياة المهنيّة والعمليّة وتم إثراء هذه الأهداف الوسيطيّة بالنّسبة إلى النّشاطات المقررة على النّحو الآتي:

في الأدب والنّصوص: يتوجه الأستاذ بالمتعلم إلي:

ـ اكتشاف معطيات النّص الدّاخلية والخارجيّة ومناقشتها.

1 ـ المرجع السّابق، ص 30.

ـ تلخيص النّص لمعرفة مدى قدرته على الفهم، والتّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثّانويّة وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النّص بصورة محكمة صحيحة علما بأنّ التّلخيص ليس تعليقا ولكنه صورة صادقة للأثر الملخص.

كما أنّ التّلخيص ليس مناقشة، وإنّما نقل مختصر ووفي للأثر محل التّلخيص.

ـ اكتشاف مظاهر الاتساق، والانسجام في تركيب فقرات النّص وذلك باعتماد الأدوات اللّغويّة المناسبة.

ـ الشّرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشّرح اللّغوي للكلمات حتى لا يتحول الدّرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النّص واستثماره.

ـ استثمار المفاهيم النّقديّة للتعمق في فهم النّص.

ـ وضع النّص في مفترق الأنماط النّصيّة ثم العمل على نسبه إلى النّمط الذّي ينتسب إليه حقيقة .

2 ـ النّصوص التّواصليّة:

النّصوص التّواصليّة هي نصوص نثريّة داعمة للنصوص الأدبيّة ؛ تمكن من تعميق وإثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التّي تناولتها النّصوص الأدبيّة؛ ومن هذا المنطلق يتناول الأستاذ هذا النّشاط مع استغلال النّص التّواصلي لجعل التّلميذ يقف موقفا نقديا من الظّاهرة التّي يتناولها النّص الأدبي ، ويحدث كل هذا ضمن عمليّة إستراتيجية تعلميّة حيث يكون المتعلم قادرا على الفهم والتّحليل باستثمار مكتسباته القبليّة.

النّصوص التّواصلية نصوص تسعى إلى تحيين النّصوص الأدبية، وتنفخ فيها روح الفعاليّة والحداثة لتكون خير معين للمتعلم كي يفهم محيطه بكل مركباته.[1] من خلال التّركيز فيها

1 ـ **منهاج السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 10.

على النّاحيّة المعرفيّة، وعلى الوسائل الإبلاغيّة المقنعة في التّعبير، بما يجعل المدرس يتعامل معها بشكل مرض ينعكس إيجابا على استيعاب التّلاميذ، ومردودهم الدّراسي.

محتويات اللّغة العربية السّنة الثّانية آداب وفلسفة :[2]

محور النّص التّواصلي:

1 ـ العصر العباسي الأول 132 هـ 334 هـ

أثر النّزعة العقليّة في القصيدة العربيّة.
الشّعوبيّة وصراع الحضارات
حياة اللّهو والمجون
الدّعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد.
الحركة العلميّة وأثرها في الفكر والأدب.

2 ـ العصر العباسي الثّاني 334 هـ 656 هـ

الحركة العقلية والفلسفيّة في الحواضر العربيّة.
الحياة الاجتماعيّة ومظاهر الظّلم.

3 ـ من الحركة الشّعريّة في المغرب العربي.

نهضة الأدب في عهد الدّولة الرسميّة
استقلال بلاد المغرب عن الخلافة في المشرق. وانعكاساته في ظهور الصراع على السّلطة.

4 ـ العصر الأندلسي:

خصائص شعر الطّبيعة.

2ـ المرجع السابق، ص 18.

الفتنة البربريّة وآثارها في الشّعر والأدب.
الموشحات والغناء.

ـ محتويات السّنة الثّالثّة ثانوي شعبة آداب وفلسفة :[3]

. محور النّص التّواصلي:

1 ـ عصر الضّعف (656هـ . 1213 هـ)

الشّعر في عهد المماليك
حركة التّأليف في عصر المماليك في المشرق والمغرب

2 ـ من الأدب الحديث والمعاصر(1213هـ إلى هذا العصر)[4]

احتلال البلاد العربيّة وآثاره في الشّعر والأدب
مفهوم الشّعر عند الشّعراء المهجريين
الالتّزام في الشّعر العربي الحديث
الثّورة التّحريريّة في الواجهة الشّعريّة العربيّة
الإحساس الحاد بالألم عند الشّعراء الوطنيين

3 ـ الرّمز الشّعري:

المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب.
صورة الاحتلال في الأدب القصصي الجزائري.
المسرح في الأدب العربي.
المسرح الجزائري :الواقع والآفاق.

---

3 ـ **منهاج السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 15.

4 ـ المرجع السّابق، ص 18.

أ ـ خصائص النّصوص التّواصليّة : يشترط فيها أن تكون:

ـ مساعدة على تعميق الفهم الخاص بالظّاهرة الّتي تعالجها النّصوص الأدبيّة.

ـ من إنتاج كبار الأدباء، والنّقاد في عالم الأدب، والفكر.

ـ مقنعة في دعم الظّاهرة الّتي تعالجها.

ـ تتميز بالعمق الفكري والثّراء اللّغوي بحيث تغني معارف التّلميذ ومعلوماته في الموضوع المعالج.

ـ مشتملة على أسئلة تساعد المتعلمين على حسن استثمار الأثر من جميع الجوانب.

ـ مثيرة لفضول المتعلمين في البحث عن سندات ومراجع أخرى زيادة في المعرفة وفتحا لآفاق جديدة.

ـ مشكولة شكلا جزئيّا تدريبا للمتعلمين على قراءة نص غير مشكول.

ـ تراعي مستوى المتعلمين الفكري، واللّغوي .

3 ـ المطالعة الموجهة:

في عالم تعددت فيه وسائل التّوثيق من كتب، ومجالات وصحف، ودوريات وأقراص...، لم يعد أحد يشكك في أهميّة المطالعة بصفة عامة من حيث هي وسيلة يرتقي الفكر بها إلى آفاق الثّقافة الرّفيعة، ويحتك بحضارة الكتاب الّتي أنتجتها قرائح الفكر الإنساني.

وفي عصر يتسم بالانفجار المعرفي، يصبح الاهتمام في المدرسة بالمطالعة الموجهة بصفة خاصة، وترسيخها في سلوك المتعلم أمرا ذا أهميّة بالغة، وتدريسها يجب أن يكون مبينا على ماهو أنفع وأفيد بالنّسبة إلى المتعلم، وأكثر اقتصادا لوقته؛ تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات.

وعلى العموم، إنّ الإطار العام لفاعليّة المطالعة الموجهة يظل يتسع بشكل يجعل هذا النّشاط يشكل أهمية قصوى في تناول الآثار الأدبيّة، وحسن استثمارها، وتبقى مهمة الأستاذ موجهة إلى جعل التّلميذ في مستوى اكتشاف اللّذة، لذة الفهم للدخول في عالم الأفكار تطلعا لدراستها وتحليلها تحليلا يبرز المتعلم من خلالها قدرته على الفهم، والنّقد[1].

أ ـ مفهوم المطالعة الموجهة وطرق تدريسها :

المطالعة موجهة تنشط بالتّدوال مع التّعبير الشّفوي (1 سا) كل أسبوع من جدول شعبة آداب وفلسفة، ((وهي عمل حر ينجز جزء منه داخل القسم والجزء الأكبر خارجه)) [2] ويحضر التّلاميذ المطالعة الموجهة في منازلهم وفق خطة يرسمها لهم الأستاذ ، ويعمد إلى تقسيمهم إلى أفواج وتهيئهم واطلاعهم على مقرر النّشاط، ومنهجية التّعامل مع النّص المقصود، يعد الأستاذ محاور للدراسة والبحث على شكل أسئلة، دون أن تحد آفاق العمل عند التّلاميذ.

على أن تتنوع هذه الخطة من نص إلى آخر، حسب طبيعة العمل والأهداف المرسومة للدرس، فطبيعة النّص تفرض تنويعا في طريقة التّعامل؛ وعموما إذا كان النّص قصيرا يمكن اعتماد العمل الفردي، وفيه يكثف الأستاذ من التّوجيهات مراعيّا التّدرج في الأسئلة للوصول إلى المراد؛ وإذا كان النّص عملا مطولا يستحسن تبني العمل الجماعي، وحينئذ يخف دور الأستاذ ومع ذلك للمتعلمين الدّور الرّئيس في التّنفيذ، والأستاذ الموجه الذّي يصوب المسار ويقويم إجابات التّلاميذ وفي ذلك تشجيع للقارئ المطلع وتحفيز لغيره على الجد والاهتمام.

---

1 ـ **منهاج السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 14.

2 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 10.

هذا، وإنّ مقرر المطالعة الموجهة موزع بين مطالعة ذات نصوص متعددة، ومطالعة ذات موضوع واحد؛ وللمدرس مراعاة القدرات العقليّة للمتعلمين في توزيع مادة المطالعة عليهم[1].

ب ـ أهم الخطوات الّتي يجب على التّلاميذ اتبائها في درس المطالعة الموجهة :

يتدرج الأستاذ في تناول نص المطالعة الموجهة من خلال مراحل شبيهة إلى حد كبير بمراحل دراسة النّص الأدبي في شرحه وتحليله ، ويتجلى ذلك من خلال توجيه التّلاميذ إلى الكتاب أو النّص المقصود، والتّعرف على المؤلف، ومنتوجه بما يجعل المتعلم يتشوق للقراءة من خلال إبراز أهم أمور في سيرته الذّاتيّة من شأنّها أن تشد انتباه التّلاميذ وتأثر فيهم.

يذكّر الأستاذ المتعلمين بما تم الاتفاق على إنجازه، وبعد ذلك يوجه أسئلة اختياريّة توقفه على مدى تحضير المتعلمين واهتمامهم بالعمل الذّي كلفوا به، ليفسح لهم المجال بعد ذلك لعرض الأعمال على أن يخصص وقتا محددا لكل عضو من أعضاء الفوج لعرض نتائج مطالعاته، وعلى إثر ذلك يُشرع في المناقشة، والإثراء واستثمار المقروء بالتّركيز على جنس العمل المقرر وإبراز مقوماته وإجراء أنشطة الاستثمار.[2]

ويمكن إيجاز خطوات درس المطالعة الموجهة في المراحل الآتية[3]:

1 ـ مرحلة المطالعة الأولى:

ـ مطالعة الأثر لتكوين فكرة عامة عنه: نوعه، موضوعه، طبيعته.

---

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 20.

2 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربيّة** الخاص بكتاب **السّنة الثّانية** من التّعليم الثّانوي(ش أ ف)، (**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة**) ، مرجع سابق، ص 13.

3 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق ص 10.

–مناقشة سريعة في القسم لتقويم الفكرة المكونة لدى المتعلمين ولتثبيت خط التّوجه.

يحرص الأستاذ في هذه المرحلة قبل أن يناقش أفكار النّص ويقيمها؛ وأن يكون جميع التّلاميذ على دراية وإحاطة بالأفكار الواردة في النّص، وعدها، من خلال أسئلة مخصصة لذلك والهدف من هذه المرحلة في دراسة نص المطالعة أن يقف المتعلم على أهم الأفكار الواردة في النّص، وأن يضيفها إلى مكتسباته القبليّة؛[1] وبعدها يدخل في المرحلة الثّانيّة .

2 ـ مرحلة المطالعة المعمقة:

ينطلق فيها الأستاذ مستفيدا ممّا توصل إليه التّلاميذ في المرحلة السّابقة إلى قراءة النّص وتقسيم الأثر مرحليّا إلى أجزاء واضحة؛ ثم انتقاء جزء صغير من النّص المطالع وتحليله في القسم تحليلا نموذجيا؛ ويمكن أن توجه عناية المتعلمين إلى نقاط تحددها أسئلة مسبقة تتناول موضوع النّص، وبنيته، والأشخاص وطبائعهم والعلاقات القائمة بينهم إنّ كان الأثر قصة.

ـ كتابة تقرير عن الجزء المطالع.

ـ عرض التّقارير في القسم بشكل فردي أو فوجي.

ـ المناقشة الجماعيّة، وتصويب الرّؤية.

3 ـ مرحلة التّلخيص: [2]

ـ يحدد الأستاذ نسبة التّلخيص المطلوبة.

---

1 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربيّة** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثّانوي . (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، 25.

2 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 11.

ـ تلخيص الجزء المطالع باحترام تقنيّات التّلخيص.

ـ قراءة نماذج من التّلخيصات وتصويب أدائها.

ـ اعتماد الخطوات نفسها في معالجة الأجزاء الباقيّة من الأثر المطالع.

4 ـ مرحلة التّقييم: [1]

بعد مطالعة الأثر بكامله يدعو الأستاذ التّلاميذ إلى مجموعة من النّقاط والأمور من أهمها:

ـ حكم عام على الأثر.

ـ مقارنة موضوعه – إذا أمكن – بآثار أخرى يعرفها المتعلم.

ـ ذكر للآثار الّتي تركها النّص المطالع في نفس القاريء.

ـ الحكم على أسلوب الأثر.

ـ قراءة نماذج من تقارير المتعلمين في القسم ومناقشتها وإجراء التّعديلات عليها.

ـ كتابتها بصيغتها النّهائيّة وتقديمها إلى الأستاذ لتقييمها.

5 ـ مرحلة استثمار الأثر[2] :

يتوج درس المطالعة الموجهة بتوجيه المتعلمين إلى استثمار المعطيات الواردة في النّص سواء لاستفادة التّجارب الفكرية الواردة في الكتاب أو لاكتشاف أساليب مختلفة في التّعبير أو لنقد تصرف أو التّعليق على موقف... إلخ.[3]

---

1 ـ المرجع السّابق، ص 11.

2 ـ المرجع السّابق، ص 11.

3 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربيّة** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثّانوي . (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 26

-القيمة الفكريّة والفنيّة للنص.

-استخراج الخصائص التّركيبيّة اللّغويّة لبعض الفقرات والجمل.

-إنجاز تدريبات لغويّة.

-إنتاج نص وفق نمط الأثر المدروس.

جـ ـ أهداف نشاط المطالعة الموجهة:

اكتشاف المعطيات : ويتم ذلك عن طريق بناء أسئلة لجعل المتعلمين يحوطون بالأفكار الواردة في النّص دون تقييمها. والهدف من هذه المرحلة في دراسة نص المطالعة أن يقف المتعلم على أهم الأفكار الواردة في النّص، وأن يضيفها إلى مكتسباته القبليّة.[1]

مناقشة المعطيات: العودة إلى الأفكار الّتي اكتشفها المتعلم باستغلال مكتسباته القبلية.

ـ **استثمار المعطيات:** تتويج درس المطالعة.[2]

تسهم المطالعة المواجهة في توسيع أفاق المتعلم، و صقل ذوقه، وتنميّة حبه للاطلاع على نتاج الفكر البشري، وللمطالعة بصفة عامة مقام ممتاز لاكتساب وتوسيع المعارف وتحصيل المعلومات، والتّزود من الثّقافات المختلفة، وتنميّة الثّروة اللّغويّة للمتعلمين، وهي من أهم الوسائل لتربيّة ملكة الانتباه والإدراك لديهم، وهي تنمي لغتهم وتزيد خبراتهم، وقدراتهم وتصقل أذواقهم، وخاصة في مجال البحث العلمي؛ الذّي ارتبطت به العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من خلال أهداف المنهاج، ولكي يحقق هذا النّشاط أهدافه يجب تقديمه بأسلوب إبداعي شائق

---

1 ـ المرجع سابق، ص 25.

2 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربيّة** الخاص بكتاب **السّنة الثّانية** من التّعليم الثّانوي(ش أ ف)، (**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة)** ، مرجع سابق، ص 13.

من جهة، وتقديمه بطريقة هادفة من جهة أخرى ، تبرز فيه استقلال المتعلم : فهما، وتلخيصا وتقييما، مع مراعاة المبادىء، والأهداف الّتي تخدم النّشاط[1].

من أهم الأهداف الّتي يجب على المدرس أن يسعى من خلال درس المطالعة إلى تحقيقها نذكر أهمها ممّا قدمته الوثائق البييداغوجية:

في منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الثّانوي تم وضع الخطوط العريضة للنشاطات المقررة من المطالعة الموجهة، وذلك انطلاقا من مبادىء المقاربة بالكفاءات، كما تم تحديد الأهداف الوسيطية المندمجة لهذه النّشاطات؛ حيث على أثر نهاية المرحلة الدّراسيّة قد ينتقل التلميذ إلى مواصلة الدّراسة في الجامعة، أو يتبوأ الحياة المهنيّة والعمليّة؛ فإنّه قد تم إثراء هذه الأهداف الوسيطيّة بالنّسبة إلى النّشاطات المقررة على النّحو الآتي:[2]

ـ يتدرب على القراءة الدّقيقة الواعيّة، والتّعمق في فهمه للمقروء، واللّغة فهما صحيحا واسعا.

ـ يشرح معاني المقروء، ومراميه ويحدد المعنى الضّمني، ويستخلص ما تنطوي عليه العبارات من إيحاءات.

ـ القدرة على التّمييز بين الأفكار الأساسيّة، والثّانويّة، وفهم مختلف نواحي النّص.

ـ إثراء الرّصيد المعرفي، والأدبي للمتعلم والتّعرف على حقائق، ومعلومات مختلفة ذات صلة ببيئته وبيئات أخرى والتّفاعل معها إيجابيّا.

ـ تهذيب الوجدان بما يتوافر عليه النّص من عواطف نبيلة.

ـ الوقوف على التّواصل والتّفاعل الحضاري، وكذا الاطلاع على نماذج أدبيّة عالميّة .

ـ جعل المتعلم يستغل ما يطالعه، وما يقرأه في معالجة الوضعيّات المقترحة عليه.

---

1 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 10.

2 ـ **منهاج السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 08.

ـ يناقش المقروء بإظهار تأييده، أو معارضته ويحرص على دعم رأيه بالحجة والإقناع.

ـ يكتشف شخصيّة الأديب من خلال منتوجه الفكري.

ـ يبدي تفضيله لأسلوب معين في الكتابة، ويعلل اختياره.[1]

ـ تكوين أحكام نقديّة عن المقروء، وانتفاعه به في الحيّاة العمليّة.

ـ تعويد التّلاميذ على البحث والاكتشاف وإغناء الموضوع بسندات تساعد على الفهم والإفهام.

ـ يستقي المعلومات من مختلف المصادر.

ـ إذكاء روح الاعتماد على النّفس لدى المتعلمين في التّعامل مع الأثر المقروء من حيث شرح كلماته، ومفرداته المستعصيّة، والتّعمق في مشكلاته اللّغويّة، والفكريّة والمعرفيّة.[2]

د ـ محاور المطالعة الموجهة:[3]:

ـ ضمن السّعي إلى إضفاء الحيويّة، والفاعليّة على حصص المطالعة الموجهة وربط موضوعاتها بالعصور الأدبيّة المقررة، وتتحدد محاورها من:

ـ النّثر القصصي.

ـ النّثر الاجتماعي.

ـ القصص الفلسفي.[4]

بهدف إغناء موارد المتعلم، وإثرائها حول محاور العصور المقررة؛ تنتقي موضوعات نشاط المطالعة الموجهة من جنس المقالة بمختلف، أنواعها والقص الفني مع التّركيز على الإنتاج الجزائري، على أن ينصب علاج هذا الإنتاج على:

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 09 /10 /11.

2 ـ المرجع السّابق، ص 20.

3 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 16.

4 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثّانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 21.

–قضايا تاريخيّة.

–قضايا سياسيّة.

–قضايا اجتماعيّة.

–قضايا أدبيّة.

–قضايا علميّة.

هـ ـ خصائص نصوص المطالعة الموجهة، ومميزاتها:

تختار نصوص المطالعة الموجهة على أسس متنوعة من أهمها :

ـ أن تكون منسجمة مع مستوى المتعلمين الفكري واللّغوي، ومنسجمة مع رغباتهم وميولهم.

ـ أن تكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلمين بحيث يحسون بأنّها هامة ترتبط بخبراتهم، وتتعلق بحاضرهم أو مستقبلهم.

ـ أن تعالج قضايا اجتماعيّة، أخلاقيّة أو تاريخيّة ممّا يحتاج إلى بذل الجهد وإعمال الفكر ليكون ذلك أساس تدريب المتعلمين على النّقد، وإصدار الحكم، والموازنة.

ـ أن تكون من نتاج كبار الأدباء الجزائريين، العرب أو العالميين؛ بحيث تثري لغتهم وتقوم أسلوبهم في التّفكير، والتّعبير وتنمي فيهم حب المطالعة.

ـ البعد عن التّكلف.

ـ استخدام عبارات جزلة وألفاظ مختارة موحيّة.

ـ تصوير المشكلة، ومناقشتها في هدوء ورويّة.

ـ صغر الحجم ووحدة الموضوع.

ـ يظهر فيها التّمهيد والعرض والخاتمة.

ولا بأس أن تكون نصوص القصص القصيرة، وفصول المسرحيّة والمقالات مذيلة بأسئلة تيسر للأستاذ والتّلاميذ استثمارها على أحسن وجه، على أن تؤخذ هذه الأسئلة من باب الاستئناس لا من باب الامتثال القسري[1].

يأخذ هذا النّشاط أهميّته من ملكة النّضج الفكري للمتعلم في هذا المستوى الدّراسي؛ ومن ثم وجب أن يسمو اختيار النّصوص للمطالعة إلى نصوص ذات بعد فكري، ونصوص ذات نوع قصصي حديث، ومعاصر على أن تحقق هذه النّصوص قدرة المتعلم على التّفاعل مع النّصوص الطّويلة، واستثمار معطياتها الفكريّة، والفنيّة[2].

III: تعليميّة مهارة الكتابة.

تمهيد :

التّواصل الكتابي من أهم وسائل نقل المعلومات؛ ومن أهم ما تسعوا إليه المدرسة الجزائريّة بالعموم، ومرحلة التّعليم الثّانوي بالخصوص، فنجد منهاج اللّغة العربيّة سخر كل الطّرق والسّبل للوصول إلى هذه الغاية السّاميّة من خلال النّشاطات المقررة على تلميذ مرحلة التّعليم الثّانوي كون التّعبير بصفة عامة والتّعبير الكتابي خاصة يكتسي أهمية بالغة في حياة المتعلم.

التّعبير الكتابي؛ ومن منطلق المقاربة بالكفاءات التّي يعتمدها منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي مرتبط بواقع التّلميذ المعيش، فهو في خدمة الحياة اليوميّة للتلميذ بالدّرجة الأولى قبل كل شيء، وفي الوقت نفسه يعمل التّعبير الكتابي من خلال الأهداف التّي سطرها منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الثّانوي على خاصية الإدماج؛ أي إدماج المكتسبات القبليّة سواء

---

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 36.

2 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 06.

كانت مكتسبات اكتسبها التّلميذ من بيئته مباشرة، أو مكتسبات اكتسبها من خلال السّنوات التّعليميّة في المراحل التّعليميّة المتقدمة، وحسن استثمارها في التّحرير والتّعبير.

يتقاطع التّعبير الكتابي والوضعيات المستهدفة في خاصية إدماج المعارف القبلية في علاج المطلوب، غير أنهما قد يختلفان في البناء. ففي حين يتجه بناء الوضعيّات المستهدفة إلى وضعيّات فعليّة، يتنوع التّعبير الكتابي في طلبه حيث قد يكون الطّلب يتعلق بوضعيّة فعليّة وقد يتعلق بوضعيّة فكريّة أو تحليليّة... إلخ.[1]

1 ـ روافد التّعبير الكتابي (الأنشطة المساعدة في تعليم التّعبير الكتابي):

يدخل في تكوين التّعبير الكتابي وتعليمه لدى التّلاميذ عدة اعتبارات من شأنها أن تحدد نوعيّة وجودة الإنتاجات الكتابيّة، وهذه الاعتبارات متشعبة وكثيرة؛ منها عوامل اجتماعيّة وعوامل نفسيّة تتحكم في المتعلم، وتساعده على التّمكن في التّعبير السّليم والهادف وقد لا يدركها المربى إلا بعد العمل الطّويل مع تلاميذه، بالإضافة إلى روافد تعليميّة محددة تعمل على تطوير الإنتاجات الكتابيّة لدى التّلاميذ من خلال أنشطة معينة يتعرض لها التّلميذ من خلال تركيز معين على عدة أمور تنعكس في سلامة وجودة الأسلوب، ومن أهمها:

أ ـ المقاربة النصيّة :

تبني المقاربة النّصية في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي جعل أنشطة اللّغة العربيّة متداخلة مترابطة في مابينها من جهة؛ ومن جهة تعمل على خدمة التّعبير بصفة عامة والتّعبير الكتابي بصفة خاصة، فهذه الأنشطة تعتبر روافد لفهم النّصوص التّعليميّة الّتي يتناولها التّلميذ في هذه المرحلة، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النّص ومناقشتها

1 ـ المرجع السابق، ص 12 .

وفي الوقت نفسه يكون التّعامل معها وفق نمط اندماجي ، وتمكنه في النّهاية من امتلاك الملكة النّصيّة؛ أي القدرة على فهم النّصوص ، وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة.[1] وبهذا يصبح النّص المحور الرّئيس الذّي تدور في فلكه كل النّشاطات اللّغويّة خدمة لملكة التّعبير الكتابي والشّفوي لدى المتعلم.

ب ـ النّصوص التعليميّة :

1 ـ النّص الأدبي:

النّص الأدبي في التّعليم بصفة عامّة، وفي مرحلة التّعليم الثّانوي بصفة خاصّة يدرس على كونه ظاهرة لغويّة متعددة الأبعاد معقّدة في تشكيلها، ومضامينها ذات وحدات لغويّة لها وظيفة تواصليّة تحكمها جملة من المبادئ منها الانسجام، والاتساق، والتّماسك؛ ولتحقيق هذا المبدأ في تناول النّص تظهر حاجة المتعلم إلى التّحكم في دعائم فهم النّص من حيث بناؤه الفكري والفني ومن أهم هذه الدّعائم قواعد النّحو والصرف، والبلاغة، والعروض، والنّقد الأدبي الأمر الذّي يجعل معالجة النّص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النّصيّة؛ وفي ظل المقاربة البنائية يتطلب من التّلاميذ أن يسعوا إلى تجنيذ هذه المكتسبات في تعبيرهم.

2 ـ النّص التّواصلي:

النّص التّواصلي يساعد المتعلمين على التّعمق والتفاعل مع الظّاهرة التّي تناولها النّص الأدبي بلغة تواصليّة تبسط الفهم ، ويتبين أبعاده ؛ والنّص التّواصلي يكون نثرا ، والنّثر أقرب ما يكون إلى العقل، وهو بلغة أخرى إثراء فكر التّلميذ بالنّسبة للظاهرة المطروحة الّتي تدور

---

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 19.

حوله مجموعة من الأنشطة؛ كما ويساعد على تكوين فكرة لدى التّلاميذ أكثر من ناحيّة المحور ممّا يساعد التّلميذ على إثراء إنتاجه الكتابي.

3 ـ المطالعة الموجهة:

عالم اليوم عالم يتسم بالانفجار المعرفي، وتعددت فيه وسائل التّوثيق من كتب وصحف ومجالات...فلا أحد يشكك اليوم في دور، وأهمية المطالعة من حيث هي وسيلة يرتقي الفكر بها إلى آفاق الثّقافة الرّفيعة، ويحتك بحضارة الكتاب التّي أنتجتها قرائح الفكر الإنساني.

تمثل المطالعة البعد المعرفي لكل تعبير؛ هذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات، والحقائق والأفكار، والخبرات عن طريق المطالعة المتنوعة الواعّية، وهذا البعد المعرفي يكسب الطّالب عند الكتابة الطّلاقة اللّغويّة، والقدرة على بناء الفقرات، وترتيبها وعمقها من خلال انتقاء الألفاظ المناسبة للموضوع، والأفكار الّتي يدرجها خدمة للتعبير والاستفادة من الأساليب المتنوعة (حوارية، تفسيريّة، حجاجيّة...) والواضحة والمؤثرة؛ والدّقة في مناقشة الأفكار والحرص على تأييد الرّأي بالشّواهد المناسبة (التّناص)، والتّعود على وضع علامات التّرقيم.

وسعيا إلى ربط المطالعة الموجهة بالتّعبير الكتابي، والاستفادة منها في الإنتاجات الكتابية الطّلابيّة فإنّ الأستاذ مدعو إلى التّركيز على نقاط يوجه التّلاميذ من خلالها إلى كيفيّة الاستفادة من نصوص المطالعة الموجهة في خدمة التّعبير الكتابي، و يجتهد في تحقيق الأهداف الآتية:[1]

1 ـ **منهاج السّنة الثانية** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 14.

ـ التّعمق في فهم اللّغة العربيّة وآدابها، واكتساب القدرة على توظيفها، واكتشاف سياقات جديدة ومتجددة للغة.

ـ التّعمق في فهم المحيط الثّقافي، والاجتماعي، والاقتصادي والتّفاعل معه تفاعلا إيجابيّا .

ـ إثراء الرّصيد المعرفي، والأدبي للمتعلم، وتوسيع مجال أفكاره لفهم الطّبيعة البشريّة.

ـ تهذيب الوجدان بالعواطف النّبيلة والمثل العليا.

ـ توظيف المكتسبات المعرفيّة، والمنهجيّة في عمليتي الإنتاج والإبداع.

ـ ممارسة التّحرير الأدبي، والمذكرات، ومناقشة القضايا الفكريّة.

ـ جعل المتعلم يستغل الكتب، والمصادر، والآثار الإبداعيّة المقروءة في علاج الوضعيّات المقترحة عليه.

جـ ـ القواعد اللغويّة :

انطلاق من اعتبار التّعبير الكتابي نشاطا لغويّا متشابك ومتداخلا في مهاراته مع نشاطات اللّغة الأخرى إلى حد كبير، فهو متشابك مع القواعد النّحويّة والصرفيّة ومع الإملاء والخط ومع الأدب والنّصوص، ومع البلاغة، ومايجدر ذكره أنّ التّعبير الكتابي بين فروع اللّغة هذه يعد غاية، وهذه الفروع وسائل مساعدة ومعينة عليه، ومعنى هذا أنّ التّلميذ بقدر تقدمه ونموّ ملكته في هذه الفروع يكون تقّدمه، ونموّ مهاراته في التّعبير الكتابي.

1 ـ قواعد النّحو والصرف:[1]

بالرّغم من تشعب قواعد النّحو والصرف، وضعف التّلاميذ فيها من جهة أخرى؛ فهذا لا يمنع من محاولة الأستاذ الدّائمة من ربط نشاط القواعد النّحوية، والصرفية بالنّصو ص التّعليميّة عملا

1 ـ **منهاج السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص08.

بمبادئ المقاربة النّصيّة؛ نحو يمكن المتعلم من استحضار، واستثمار معارفه النّحويّة والصرفيّة المنظمة التّي اكتسبها، وخزنها من اشتقاقه معارف من العبارات اللّغويّة، والأنساق النّحويّة في تفكيك رموز النّص، وتحليله، وفهم الصيغ والتّراكيب الموظفة فيه، وتعميق دلالتّه من جهة.

ومن مبدأ الإدماج فالتّلميذ مطالب باستغلال هذه القواعد في أعماله التّطبيقيّة كباقي القواعد اللّغويّة الأخرى التّي سبق الحديث عنها؛ حيث إنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد من حيث المستوى الوظيفي النّافع لتقويم اللّسان والقلم، واكتساب المتعلم الملكة اللّسانيّة الصحيحة، وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النّحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النّص وتأويله.

المتعلم يتمكن من التّعبير الفكري، والفني السّليم الواضح، والفصيح الصحيح وفق احترام هذه القواعد في جميع الحالات الخطابيّة؛ فالهدف من تدريس هذا النّشاط يتحقق بلكساب المتعلم ملكة تبليغيّة مشافهة، وكتابة بحسب ما تقتضيه الظّروف، والأحوال المختلفة.

يتحقق ذلك كله من خلال: [1]

ـ العمل على اكتساب التّلاميذ أحاكم نحويّة تساعدهم على تعميق ثروتهم اللّغويّة، والمعرفيّة وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيّا، وتزويدهم بالمعاني، والتّراكيب اللّغويّة الصحيحة.

ـ زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم، ونقد الأساليب اللّغويّة التّي يسمعونها أو يقرؤونها حيث إن دراسة النّحو تقوم – أساسا – على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب.

ـ تعميق ثروة التّلاميذ اللّغويّة بما يدرسونه من أحكام نحويّة تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللّغوية، دعم المعارف، والعمل على تنميّة قدرات التّلاميذ على التّعبير السّليم، وعلى تمييز الخطأ من الصواب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتّراكيب اللّغويّة، والفروق بينها.

---

1 ـ **منهاج السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 11.

ـ تنمية القدرة على التّعبير مشافهة، وكتابة، وتعزيزها بالتّدريبات الشّفويّة، والكتابيّة.

ـ الإلمام بأساليب التّبليغ والتّخاطب وتعزيز القدرات التّخاطبيّة التّي تم اكتسابها وعدم الاكتفاء في التّعبير بأسلوب واحد، أو صيغة واحدة على الموضوع أو الفكرة التّي تمثل محور الدّرس.

ـ ويجب تفادي إرهاق المتعلمين بأحكام القواعد التّي لا تخدم لغتهم المنطوقة، والمكتوبة ولاتمت بصلة إلى فهم التّراكيب اللّغويّة الغامضة.

2 ـ البلاغة:

نشاط البلاغة؛ نشاط مساعد لفهم النّصوص الأدبيّة، ومرتبط بها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بصفة عامة، وخاصة النّص الأدبي، ومساعد للمتعلم على فهم الأدب وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه، والوقوف على أسرار جماله؛ وذلك باعتبار الأدب فن يمثل الوجه المشرق لجمال التّعبير، وأنّ علم البلاغة يوضّح الأحكام، والمعايير التّي تحكم الأثر الأدبي وتلونه، ووسيلة لبيان قيمة النّصوص الأدبيّة وحظها من الفن.

وما يهمنا من درس البلاغة أكثر هو تمرس التّلاميذ على مجموعة من الأحكام، والضّوابط والقواعد التّي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة؛ كقواعد التّشبيه و الاستعارة والمجاز المرسل والكناية وغير ذلك..، والمهم هو الملكة التّي تنشأ لدى الدّارس من دراسة هذه الضّوابط وتطبيقاتها على العديد من النّصوص، بعيدا عن استخراج أحكام الدّرس، وتحفيظها للتلاميذ.

خلال تنشيط درس البلاغة يحرص المدرس على[1] **:**

ـ تبصير المتعلمين بالأسس، والأصول التّي تقوم عليها بلاغة الكلام، وجودة الأسلوب من حيث الجمال، والقوة، والوضوح، وروعة التّصوير ودقة التّفكير.

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق ص 24.

ـ تربية الإحساس بقيمة اللّفظ، وأهميّته في تأديّة المعنى المناسب.

ـ تنمية الذّوق الأدبي، والسّمو بالإحساس، والوجدان واستنباطها من أساليب روائع الكلام.

ـ تمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا؛ ومن معرفة سماته ومزاياه.

ـ إدراك قيمة الأثر الأدبي في النّفوس باكتشاف ضروب المهارة الفنيّة للأدباء، وما يصوره أدبهم من حالات نفسيّة وانفعالات.

ـ تمكين المتعلمين من المفاضلة بين الأدباء؛ ومن الموازنة بين الآثار الأدبية بعد التّوضيح لهم أّن الفكرة يمكن أن تؤدى بأساليب مختلفة، وأنّ اللّاحق يمكن أن يأخذ عن السّابق، فيسمو عليه أو يدانيه.

والتّلميذ مدعو من خلال الوضعيّة الإدماجيّة إلى تفعيل ما اكتسبه من خلال نشاط البلاغة في أعمالهم التّعبيريّة الشّفويّة والكتابيّة.

قدمت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية(1 ثانوي ش آ ف) مثلا عن ذلك؛ وكيفيّة إدراج القواعد التّي درسها التّلميذ في تعبيره، حيث إنّه إذا قدم درس معاني الفعل المضارع في قواعد النّحو، وقدم درس المجاز اللّغوي في البلاغة في الوحدة التّعلمية؛ وجيء إلى موضوع التّعبير الكتابي، فإنّ صوغه من خلال إدماج وتوظيف ما يناسب من صيغ الفعل المضارع وكذا بحسن توظيف تعابير المجاز اللّغوي؛ وإلا أخفق في كتابته للموضوع.

3 ـ النّقد الأدبي:

نشاط النّقد الأدبي لا يقل أهمية عن نشاط البلاغة، فالنّقد الأدبي خير مساعد للمتعلم بالإضافة إلى الأنشطة اللّغوية الأخرى على فهم الأدب وتذوق معانيّه، وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله، وذلك باعتبار الأدب فن يمثل الوجه المشرق لجمال التّعبير؛ وإنّ

النّقد الأدبي يوضح الأحكام، والمعايير التّي تحكم الأثر الأدبي وتلونه؛ والنّقد الأدبي يساعد المتعلمين على اكتساب أدوات الدّراسة الأدبيّة، بصورة واضحة أكثر من باقي الأنشطة.

إنّ المدرس لا يصل بالنّقد إلى غايته من تكوين الذّوق الأدبي، إلا إذا اتخذهوسيلة لبيان قيمة النّصوص الأدبيّة، وحظها من الفن.

دراسة مبادىء النّقد الأدبي بالنّسبة إلى هذا المستوى يهدف إلى تحقيق:

ـ الاستفادة من مصطلحات النّقد في إثراء زوايا النّظر إلى النّص الأدبي.

ـ طرق القراءة النّافعة لهم باكتشاف نواحي الجمال، والقوة في العمل الأدبي.

ـ تحكم المتعلمين في أدوات النّقد الفعالة التّي تعينهم على إبراز مواطن الجودة، أو الرّداءة في الأثر الأدبي.

ـ ثقافة نقديّة توسع أفق المتعلمين وتجعلهم، يقتربون من صحة الأحكام التّي يصدرونها عن الآثار التّي يدرسونها.

ـ تنمية ملكة الملاحظة، والتّساؤل، والبحث، والاستنتاج لدى المتعلمين[1].

والتّلميذ مدعو إلى تفعيل وإدماج المعطيات النّقديّة، والاستفادة منها في إنتجاته الكتابيّة، مثلا التّناص قدم دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة الثّالثّة من التّعليم الثّانوي نبذة عن التّناص يجب على الأستاذ أن يعود تلميذه عند انجاز أعمالهم التّعبيريّة الشّفويّة، أو الكتابيّة على استغلالها على أكبر شكل ممكن؛ فالتّاص يحيل على خاصيّة من الخاصيّات المكونة للنص الأدبي وتارة على مجموع العلاقات الصريحة ، أو الضّمنيّة التّي تربط نص بنصوص أخرى ، وقد وضع

---

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربية وآدابها، (ج م آ)، المرجع السّابق، ص26.

بعض الدّارسين نمذجيّة لهذه العلاقات غير نصيّة ، فللتّناص يفترض حضور نص في نص آخر بواسطة الاستشهاد أو التّلميح.[1]

قدم دليل الأستاذ اللّغة العربيّة (3 ثانوي ش آ ف) أمور متعلقة بالتناص وشروح من أهمها:

الميتانصيّة: التّعليق على النّص من قبل نص آخر.

النّصيّة الجامعة: تضع النّص في علاقة مع مختلف الأصناف التّي ينتمي إليها.

وقدم الدليل مفاهيم أخرى مثل النّصيّة المتعاليّة ...؛ فالتّناص إذا يستعمل في أحيان كثيرة لدلالة على مجموع النّصوص التّي ترتبط فيما بينها بعلاقات تناصيّة.[2]

من أهم الأهداف التّي يدعو إليها منهاج اللّغة العربيّة:

- تمكين التّلاميذ من الحريّة والتّخلص من سيطرة الأحكام النّقديّة التّي يستسلم لها التّلاميذ ويعدونها أحكاما مبرمة لا تتحمل المراجعة والشك، ولا تقبل الشّك.
- عدم التّقيد بالمعياريّة في اتباع آراء الآخرين بدون مناقشتها.
- التّدرب على التّفكير الحر، واستنباط الرّأي المستقل ممّا يساعده على اتخاض أحكام تنمي تفكيره ومعلوماته أكثر، وتسهل عليه عمليّة دمجها في أعماله التّعبيريّة .
- بناء شخصيّة التّلميذ عن طريق إظهار قدرته على إثبات ذاته، وإبراز شخصيتّه إبرازا صحيحا والجرأة على مخالفة آراء الآخرين من خلال المنتجات الكتابيّة الشّفويّة.

---

1 ـ **دليل الأستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 06.

2 ـ المرجع السّابق، ص 07.

ـ فـهم دروس الأدب؛ حيث بدراسة مصطلحات النّقد الأدبي يزداد المتعلم فـهما لتقنيّات النّقد فيتفاعل مع النّص الأدبي تفاعلا إيجابيّا، فيتعمق فـهمه للأثر المدروس وينعكس ذلك إيجابا على فكره ولغته[1].

4 ـ العروض :

بعدما ينال التّلميذ مجموعة من المفاهيم، والمبادئ المتعلقة بعلم العروض، والقافيّة..، وتدرب على اكتشاف البحور الشّعريّة بقدرا يسمح له إتقان الكتابة العروضيّة، وتقطيع الأبيات الشّعرية ومعرفة تفعيلاتها، وبحورها ، وعملا بمبدأ المقاربة النّصية يرتبط نشاط العروض من خلال اعتماد القصيدة التّي تدرس في النّص الأدبي ميدانا للتدرب على التّقطيع، وهذا يساعد التّلاميذ أو المتعلمين على تلمس العلاقة القائمة بين جو القصيدة، ووزنها، وإيقاعاتها الدّاخليّة.[2]

كلما زاد التّحسس بالإيقاع زاد من جودة إلقاء النّصوص الشّعريّة، فالعنصر الموسيقي في القصيدة له دورا جماليّا في النّص، وكل ذلك من خلال سعى الأستاذ على أن يدرك المتعلمون بأنّ الوزن، والمعاني، والصور البلاغيّة وحدة متكاملة ومنسجمة.

تشجيع المتعلمين على النّظم؛ ولا سيما المتفوقين منهم بهدف اكتشاف المواهب الجديرة بالرّعاية والعناية، ويكون في البداية تدريب التّلاميذ على إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيّته.[3] مايؤهلهم إلى كتابة قصائد في المستقبل، أو كتابة أبيات تخدم موضوع تعبيرهم.

1 ـ **منهاج السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 13.

2 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 10.

3 ـ المرجع السّابق، ص 09.

2 ـ طرق تنشيط حصة التّعبير الكتابي:

ولكي تأتي الحصة بالثّمار المرجوة منها، فإنّه يتوجب على الأستاذ أن يعد لها الإعداد الكافي، ويكون ذلك بتحديد الأهداف بدقة، وتوزيعها على مراحل التّعبير وتقسيمها على ثلاث حصص:

أ ـ الحصة الأولى (عرض الموضوع ومناقشته) :

على الأستاذ أن يحاول مساعدة التّلاميذ في هذه الحصة؛ من خلال تبسيط العمل معهم من خلال توجيهات لا تعتبر إلزاميّة بقدر اعتبارها نقاط توجيهية، تساعد التّلاميذ على توسيع عملهم ليشمل أكبر قدر من جوانب الموضوع، فتعبيرات التّلاميذ كثيرا متركز على نقاط قليلة وتهمل عدة جوانب للموضوع مهمة، والأستاذ مدعوا إلى التّركيز على نقاط من أهمها:

ـ إعلام و تذكير المتعلمين بنص ومحور موضوع التّعبير، وتسجيله على السّبورة ومطالبتهم بتحضيره في المنزل.

ـ قراءة نص الموضوع مع تحديد الكلمات المفتاحية التّي يرتكز عليها، ثم الحرص على شرحها وتقطيع العبارات حسب الأفكار الرّئيسة.

ـ إجراء مناقشة حول الأفكار لتوضيحها، وتحديد المطلوب بدقة.

ـ تحليل الموضوع، ومناقشة عناصره اعتمادا على الاستقراء، والاستنتاج.

ـ تهيئة أذهان المتعلمين للموضوع بما يثير انتباههم، ويحفزهم للتعبير بتلقائيّة.

وتزداد قابلية التّلاميذ لكتابة متى عمل المدرس على استثارة دوافعهم الكتابية؛ ذلك عن طريق:

ـ اختيار مواضيع مستمدة من خبراتهم؛ ومن صميم انشغالاتهم.

ـ دفعهم إلى إغناء خبراتهم ومعارفهم بمطالعة مختلف المراجع والمصادر والتّردد على المكتبات.

ب ـ الحصة الثّانيّة (تحرير التّعبير داخل القسم):

الحصة الثّانيّة أهم حصص التّعبير الكتابي؛ وعلى الأستاذ العمل على إدراك نقائص التّلاميذ ومعالجتها من جهة، والعمل على استغلال النّقاط التّي عالجها في الحصة السّابقة، والتّركيز على نقاط من أهمها:

ـ تقديم الملاحظات العامة التّي يجب أن تنصب على الجوانب الثّلاثة: الجانب المنهجي الجانب الفكري، الجانب الأسلوبي.

ـ التّعبير الإجمالي عن الموضوع أو إعادة تركيبه استعدادا لطرقه كتابة، وفي هذا تدريب للتلاميذ على التّفكير قبل الكتابة، ووضع التّصميم قبل الشّروع في الكتابة.

ـ وضع تصميم للأفكار الرّئيسة التّي تشكل مركز ثقل الموضوع.

ـ تدريب المتعلمين على التّعبير عن عناصر التّصميم المستخرجة عنصرا عنصرا تبعا للتصميم في تنظيمه وتدرجه .

ـ عرض الموضوع على التّلاميذ، بعد صوغه بما يلائم المقاربة بالكفاءات.

ـ استخراج العناصر والتّعبير عنها مع حرص الأستاذ على تقويم الأفكار الخاطئة والإرشاد إلى التّعابير الصائبة، ودفع التّلاميذ إلى التّنافس الايجابي للتعبير عن عناصر الموضوع.

ـ على أن يتميز تعبير المتعلمين بالتّناسب بين المقاطع وبالانتقال التّرابطي، وباختيار التّفاصيل المميزة، ولا بأس أن يختم التّدريب بالتّعبير الكلي الشّامل لعناصر الموضوع من قبل التّلاميذ النّجباء.

جـ ـ الحصة الثّالثّة (تصحيح الموضوع) :

في حصة التّصحيح يكون دور التّلميذ أقل فاعليّة من باقي الحصص الأخرى، ويكون ملزما بتباع تعليمات الأستاذ؛ وهنا يكون الأستاذ أكثر صرامة في توجيه الملاحظات، وخاصة الأخطاء التّي وقع فيها التّلاميذ ولم يلتزموا بما تنولوه في الحصتيين السّابقتيين.

يركز الأستاذ في التّصحيح الجماعي على الأخطاء المشتركة التّي وقع فيها عدد كبير من التّلاميذ أكثر من الأخطاء الفردية؛ لأنّها قد تسبب الحرج لكثير من التّلاميذ، حيث يعتبرها نقاط سلبيّة فيه دون باقي زملائه، ممّا قد يكون سببا في عزوف الكثير من التّلاميذ عن الرّغبة في التّعبير، وانطلاقا من مبادئ المقاربة بالكفاءات يتناول الأستاذ حصة تصحيح التّعبير الكتابي لتدريب المتعلمين على التّصحيح الذّاتي، ومن ثمة يسعى الأستاذ إلى جعل المتعلمين يفكرون في أخطائهم و يتفهمونها ويصححونها، حتى لا يقعوا فيها مرة ثانيّة، فيبحث في إنشاءاتهم عن المآخذ العامة، والأخطاء الشّائعة، ويدون خلاصة عنها، ثم يعمد إلى تصحيحها في القسم بمشاركة المتعلمين أنفسهم.[1]

يحرص الأستاذ على اعتماد مصطلحات موحدة في التّصحيح للفت انتباه المتعلم إلى أخطائه لكي يتولى تصحيحها بنفسه، أو بمعيّة زملائه في عمل الأفواج.

بعدما يقوم الأستاذ بتوزيع الأوراق على التّلاميذ للقيّام بالتّصحيح الذّاتي بعد أن يكون الأستاذ قد صحح الأوراق وسجل عليها الملاحظات.[2] وعلى الأستاذ أن يعنى بالملاحظات التّي يثبتها على أوراق المتعلمين؛ وذلك بتجنب تلك الملاحظات المثبطة لعزائم التّلاميذ، أو المغررة

1 ـ المرجع السّابق، ص 13.

2 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 37.

بـهم على أن تكون الملاحظات واضحة يفـهمها التّلاميذ، وعمليّة يقدرون على تنفيذها. وتعزيزا لمكلة التّعبير عند المتعلمين، يجب من حين إلى آخر توجيه التّلاميذ إلى التّقييم الذّاتي[1].

ومن أهم الملاحظات التي يركز عليها الأساتذة في هذا المستوى الدراسي (الثانوي) تشمل :

ـ الرّسم الإملائي وطريقة الخط ومظهر النّظام والتّرتيب والنّظافة.

ـ اللّغة من حيث فصاحة المفردات، ووضوحها، واستعمالها في معناها الصحيح، ومراعاة قواعد الصرف والنّحو.

ـ الأسلوب من حيث بنية الموضوع، وصحة العبارة، ومراعاة البلاغة، وجمال التّصوير ووضوح الدّلالة.

ـ الأفكار التّي تندرج تحت الموضوع من حيث صحتها، وسموها، و جدتها، وترتيبها والرّبط بينها، واستيفاء البحث حولها.

وفي أخر التعبير، فسح المجال للتلاميذ كي يعبروا عن آرائهم، وأفكارهم بحرية أثناء مناقشتهم للمواضيع الكتابيّة، واختيار أحسن موضوع ونشره في مجلة الحائط.

3 ـ أشكال التّعبير الكتابي:

التّعبير الكتابي في التّعليم الثّانوي يأخذ ثلاثة أشكال:

أ ـ التّعبير التّدريبي :

ويتناول ما يتعلق بتدريب التّلاميذ على تلخيص بعض النّصوص، أو شرح بعضها الآخر أو إتماما، وكتابة قصة قصيرة، أو مسرحية، أو مقالة، أو إنتاج نصوص أدبية متنوعة وحكايات بالإضافة إلى كتابة مسرحيات قصيرة في السّنة الثّالثة .

1 ـ **منهاج السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش آ ف)، مرجع سابق، ص 17.

ب ـ التّعبير الفكري:[1]

و يتناول مناقشة قول أو حكمة، أو رأي، ومن أمثلة ذلك:

ـ أثر العمل في حياة الأمة والفرد .

ـ الوقت وأهميّته في حياة الفرد، والمجتمع.

ـ رسالة المعلم، وأثرها في رقي الأمم، وازدهارها.

ـ مزايا التّسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيّها.

ـ أساليب استثمار وسائل الاتصال، والإعلام في الحصول على العلم، والمعرفة.

ـ حقيقة الصداقة، والصديق.

ـ تبدأ حريّة الفرد حين تنتهي حريّة الآخرين.

ـ التّمييز العنصري وسبل الخلاص منه.

ـ مظاهر ثقافة الإنسان المعاصر.

ج ـ التّعبير الأدبي.[2]

ويتناول الحديث عن أديب، أو عصره، أو فن من الفنون الأدبيّة مع التّحليل، والتّعليل والموازنة؛ وعلى أية حال، فمهما كان شكل التّعبير، فعلى المدرس أن يراعي في صوغه للموضوع المقترح، على التّلاميذ مكتسباتهم القبلية، وخاصيّة الإدماج.

ومن نماذج التّعبير في مرحلة التّعليم الثّانوي :

ـ زهير بن أبي سلمى شاعر السّلم، والسّلام.

---

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص33.

2 ـ المرجع السّابق، ص 23.

ـ خصائص الشّعر السّياسي في العصر الأموي.

ـ أبو تمام، والمتنبي حكيمان، وأما الشّاعر فالبحتري.

ـ من مظاهر التّجديد في الشّعر العباسي(الموضوعات، الأوزان، القوافي).[1]

ـ مظاهر التّجديد في المدرسة الرّومانسيّة التّحليليّة أو المدرسة المهجريّة.

ـ تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنيّة.

ـ تحليل مسرحية انطلاقا من الخصائص الفنيّة. [2]

4 ـ الأهداف الوسيطية المندمجة في التّعبير الكتابي:

الأهداف الوسيطية هي أهداف تخدم الكفاءة المحددة والمرسوم ة؛ وقد سبق أن حددت الأهداف الوسيطية المندمجة بالنّسبة إلى كل نشاط مع الأهداف التّعلميّة المناسبة لها. وبما أنّ الهدف الختامي المندمج، يصب في مجرى إنتاج نصوص متنوعة ذات طابع أدبي، فإنّ هذه الأهداف الوسيطية تبقى على حالها.[3] بالنّسبة لكل المرحلة الثّانويّة.

وانطلاقا من هذه المفاهيم يتم صوغ موضوع التّعبير الكتابي ، وكما هو الحال بالنّسبة إلى التّعبير الشّفوي ، وسائر النّشاطات التّقييميّة الجزئية ؛ ويجب في التّعبير الكتابي مراعاة الهدف الوسيطي المندمج والكفاءة المحددة للمجال الكتابي. ولنتناول موضوعا يتعلق بالتّعبير الخاص بالمجال الأدبي.[4] وباحترام خصائص النّمط الذّي يكتب فيه[5].

---

1 ـ **منهاج السّنة الثّانية** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 24.

2 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 18.

3 ـ **منهاج السّنة الثّانية** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 08.

4 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 36.

5 ـ **منهاج السّنة الثّانية** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 08.

5 ـ الأهداف التّعلمية في نشاط التّعبير الكتابي:

ـ يراعي قواعد الكتابة من حيث وضوح الأفكار، وسلامة اللّغة.

ـ يوظف المفردات، والتّراكيب البليغة في تحريره.

ـ يستخدم لغة سليمة واضحة، ومناسبة للوضعيّة التّواصليّة.

ـ يعبر عن خلجات نفسه إزاء المظاهر، والظّواهر بعبارة سليمة ولغة صحيحة.

ـ يحلل النّصوص الأدبيّة بشرحها، ونقدها .

ـ يعد موضوعا يؤيد أو يعارض فيه فكرة، أو مبدأ مع الحرص على دعم موقفه بالأدلة والشّواهد.

ـ يحرص على انسجام الأفكار، وتسلسلها بالكلمات، والعبارات المناسبة.

ـ يشرح أبياتا شعريّة، ويناقشها ثم يعلق عليها.

ـ يعد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة.

ـ يلخص القصص، والموضوعات المقروءة.

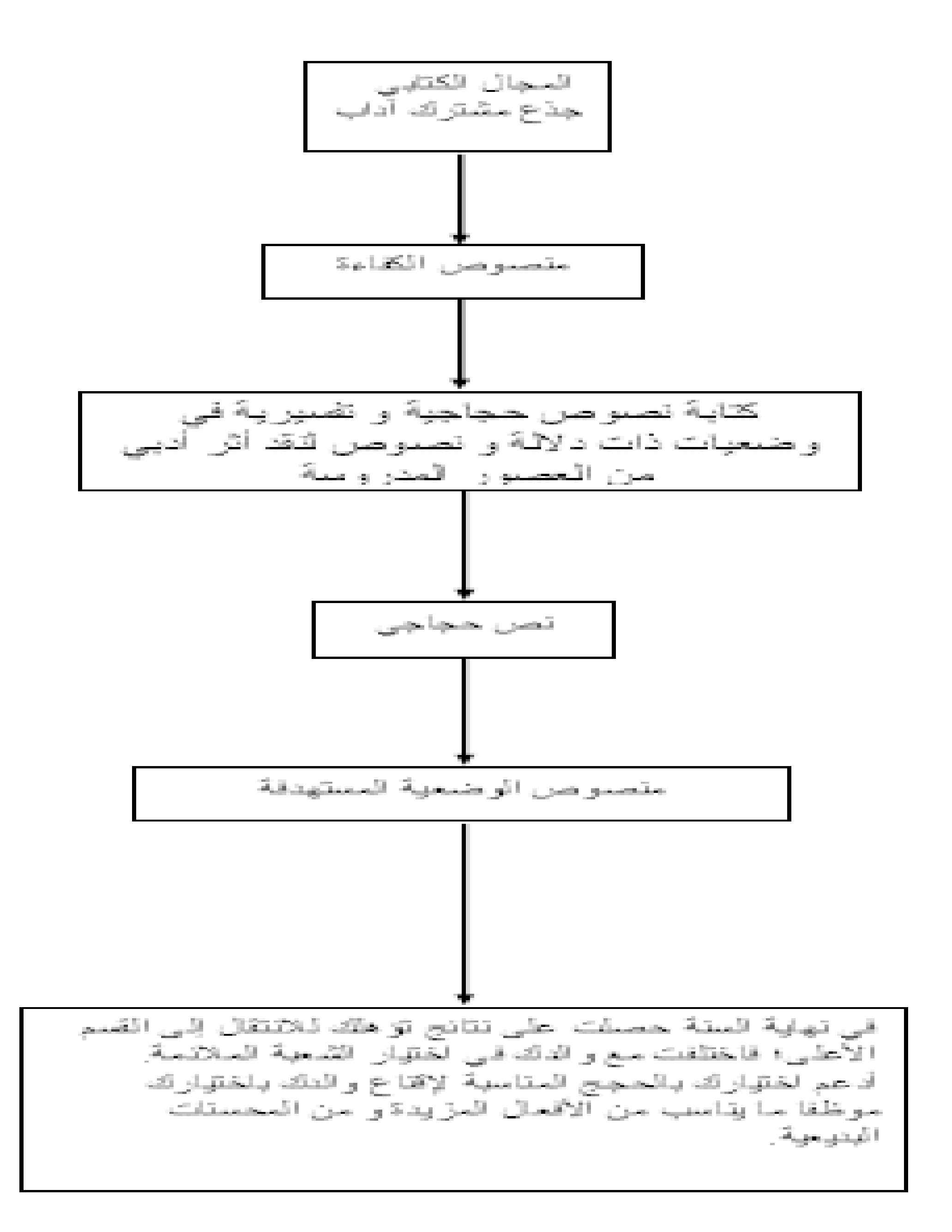
ـ يكمل قصة قصيرة ناقصة.

ـ يكتب قصة يعالج فيها مسألة ذات دلالة بالنّسبة إليه.

ـ يحلل مختلف النّصوص، ويبرز خائصها ومميزاتها[1].

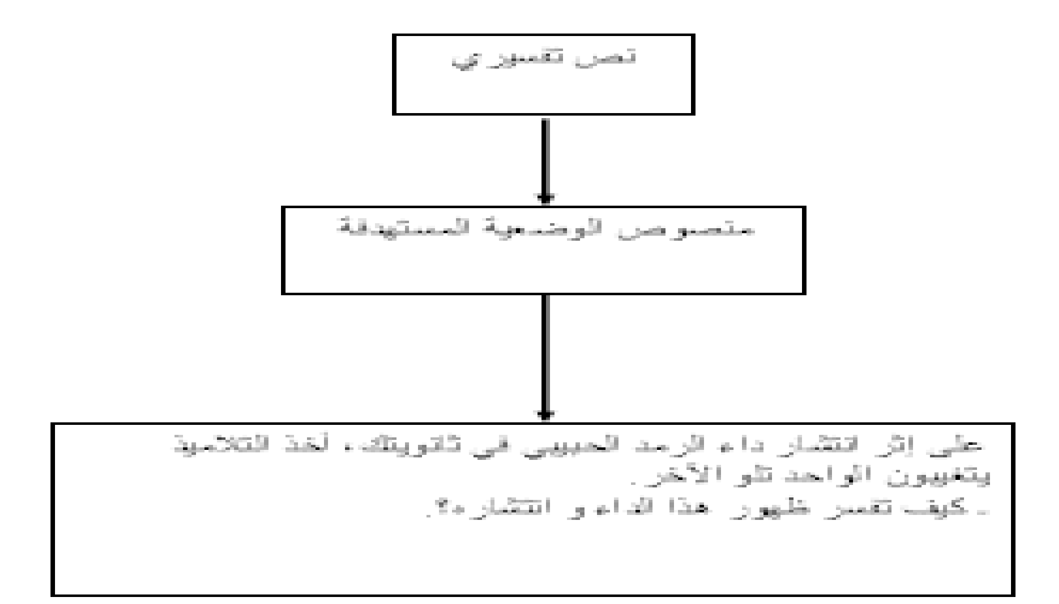
---

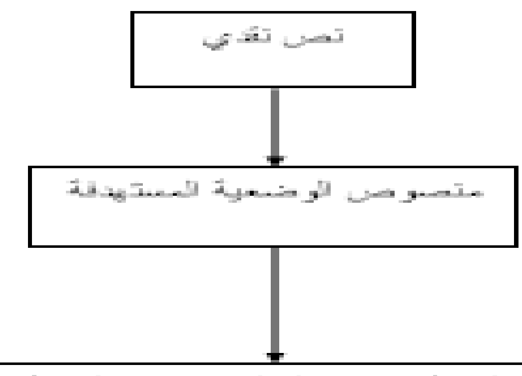
1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 13.



- 31 -

الشكل رقم 04: منصوص الكفاءة التّعبيريّة (دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة أولى من التّعليم الثانوي).





بينما كنت في البادية، تمتع نظرك بمشاهد طبيعية، عندئذ تذكرت قيمة الطبيعة في الشعر العربي، و أثناء رجوعك إلى بيتك أخذت تبحث عن قصيدة تجسد ما شاهدته من مناظر.
فعثرت على نص من العصر الجاهلي شفى غليلك، و عندما عرضته على أستاذك طلب منك اكتشاف معطياته ومناقشتها.
انقد هذا النص مستوفيا طلب أستاذك

- 32 -

الشكل رقم 05: منصوص الوضعيّة المستهدفة (دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة أولى من التّعليم الثانوي).

6 ـ نموذج تعبيري السّنة أولى من التّعليم الثّانوي:

النّموذج الأول:

أعار زميل لك كتابا من مكتبة المؤسسة التّي تدرس بها ، وبعد مدة رد هذا الكتاب المعار لصاحب المكتبة ؛ فكان لهذا القيم على المكتبة أن تفقد الكتاب فوجد بعض صفحاته ممزقة فرفض استلام الكتاب من المع ي، وطلب منه دفع ثمنه، فشب نزاع بين القّيم ، وزميلك حينئذ تدخلت للصلح بينهما.

حلل تصرف زميلك مبينا سوء تقديره لفعله ، والأسلوب الذّي سلكته لإصلاح ذات البين بين المتنازعين موظفا ما يناسب ما تعلمته في الوحدة التّعليمية الأولى.

النّموذج الثّاني:

الشّعر السّياسي قديم في تاريخ الأدب العربي حيث كان في العصر الجاهلي محصورا في القبيلة، غير أنّ انتشاره استفحل في العصر الأموي ، فأصبح الشّاعر يطرق بابه عن طريق أغراض مختلفة؛ تكون مدحا ، أو هجاء ، أو وصفا ، وذلك على أثر الرّغبة في اعتلاء عرش الخلافة الإسلاميّة وانقسام المسلمين شيعا وأحزابا.

بالرّجوع إلى الآثار الشّعريّة التّي درستها للعصر الأموي بين خصائص الشّعر السّياسي في هذا العصر، مع ذكر الحجج التّي كان يعتمدها الشّعراء لمناصرة أحزابهم والتّعليق عليها.

7 ـ علاقة صوغ موضوع التّعبير الكتابي بمهارة القراءة:

بما أنّ الوحدة التّعلميّة الأولى تتمحور حول السّلم والسّلام، فقد تم إدراج موضوع التّعبير الأدبي المتعلق **بزهير بن أبي سلمى** من حيث هو شاعر السلم والسّلام؛ وإذا كان المنهاج يحدد

محور موضوع التّعبير الكتابي، فإنّه بالمقابل لا يقترح صوغا له ؛ ومعنى هذا أنّ الصوغ متروك للأستاذ، وهذا التّصرف ناتج عن احترام حق المبادرة الخاصة بالأستاذ التّي تقرها المقاربة بالكفاءات؛ ولكن مع هذا فإنّ المنهاج قد حدد ملامح صوغ موضوع التّعبير الكتابي ، وفق معالم بيداغوجيا الكفاءات، وذلك بأن:

ـ يكون الصوغ يخدم الكفاءة في المجال الكتابي .

ـ يدعو المتعلم إلى استغلال مكتسباته القبلية المتعلقة بالوحدة التّعلميّة .

ـ يتوافر الصوغ على خاصيّة الإدماج.

ـ يوضع المتعلم في وضعيّة مشكلة .

وتبعا لهذه الاعتبارات يكون صوغ الموضوع الأدبي المتعلق بزهير بن أبي سلمي على النّحو الآتي: كان زهير بن أبي سلمي مطبوعا بنزعة سلميّة حيث دعا إلى نشر السّلام بين قومه منبها إياهم إلى عواقب الحرب الوخيمة. بالإضافة إلى بير تراند أرسل بالسّلم فنفر من الحرب.

وازن بين نزعتي الرّجلين في الدّعوة إلى السّلام مبينا الحجج التّي اعتمدها كل منهما، وأيهما تكون أقوى أثرا في مجتمعنا المعاصر مع التّعليل، وتوظيف ما يناسب من دروس القواعد والبلاغة. وما فيها من جمال ، وقوة تأثير في النّفس ، مع إمكان موازنة هذه التّعابير البلاغية بغيرها قصد تنمية ملكات أوليّة في النّقد الأدبي عند التّلاميذ.

وفي بعض الأحيان لا تتسع التّعابير الموجودة في النّص لكل الأحكام التّي يتطلبها موضوع الدّرس، في هذه الحالة يأتي الأستاذ بنص رديف يفي لمطلوب)).[1]

---

1 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربية** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي . (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 26.

ـ نموذج تعبير كتابي من قسم السنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب وفلسفة ثانوية ججاج سي البشير بدائرة قصر الحيران.

1 ـ التعبير الكتابي

الوحدة التعليميّة: الأولى.

المستوى : ج م آ.

النشاط: تعبير كتابي .

التوقيت: 45 د.

الموضـوع: مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها.

الكفاءة المستهدفة: أن نغرس في المتعلم صفات التسامح وحب الخير للناس .

وضعيّة الانطلاق:

ما هو التعبير الكتابي؟ ما هي المراحل المتبعة لتحرير موضوع ما ؟ ما هي أهم التعليمات التي يتم التقيد بها أثناء إنشاء التعبير الكتابي ؟

1 ـ من خلال اجتهاد المتعلمين وتوجيهات الأستاذ تعرف عل ى تعريف مجمل للتعبير الكتابي وهو النّشاط التّربوي المنهجيّ للوصول بالمتعلّمين إلى مستوى يمكّنهم من الإفصاح عمّا يدور بخلدهم وأفئدتهم، ونقل خبراتهم مشافهة وتحريرا بلغة سليمة وفق نسق تعبيري مناسب.

2 ـ المراحل المتبعة لتحرير موضوع ما:

المقدمة: يتم فيها وضع المتلقي في جو الموضوع.

العرض: تُعرض فيه جميع الأفكار الخاصة بالموضوع، مع الأمثلة والشواهد.

الخاتمة: خلاصة الموضوع والنتيجة المتوصل إليها.

ـ أهم التعليمات التي يتم التقيد بها أثناء إنشاء التعبير الكتابي:

ـ الاعتناء بالشكل الخارجي للورقة: تسجيل التاريخ كاملا مع بيانات الورقة من نشاط وموضوع، وبيانات المتعلم في جانب الورقة، مع المطلوب وجدول التنقيط.

ـ الاعتناء بالشكل الداخلي للورقة: ترك هامش من مربعين ووضع سطر يشمل كل الورقة وترك فسحة أمام بداية كل فقرة، وترك فراغ بين الأسطر ليصحح الأستاذ، مع احترام علامات الوقف من فواصل ونقط وعلامات تعجب واستفهام.

التركيز على المطلوب والحذر من الاستطراد والخروج عن الموضوع.

السند التربوي:

قال أحد الأدباء والمفكرين: " لمّا كانت الحروب تنشأ في أذهان البشر، ففي قلوبنا يجب أن تبنى حصون السلام "

المطلوب:

انطلاقا من هذه الفكرة حرر موضوعا حول التسامح ودوره في بناء المجتمعات الإنسانية.

خطة تصميم الموضوع:

ماذا ينبغي أن تحوي المقدمة ؟

ماذا ينبغي أن يحوي العرض؟

ماذا ينبغي أن تحوي الخاتمة ؟

المقدمة: التعريف بصفة التسامح بتعبير موجز.

العرض: ذكر مزايا التسامح/ ذكر دوره في تحقيق السلم والأمان والأخوة بين الناس/ كيف تبنى به المجتمعات الإنسانيّة/ استحضار شواهد من التاريخ العربي (تسامح القبائل في العصر الجاهلي حرب البسوس، حرب داحس والغبراء)، ومن التاريخ الإسلامي (مسامحة النبي صلى الله عليه وسلم لقريش) دعم الموضوع بمجموعة من الأدلة (آيات قرآنية أحاديث شريفة، أشعار).

الخاتمة: نصائح وإرشادات، وتشجيع الناس على الاتصاف بهذه الصفة الحميدة.

بعد انجاز **التعبير الكتابي** رأخذ عينة لأحد المتعلمين، استطاعت أن توفق في الأخذ بأكبر قدر من الضوابط والشروط المطلوبة في تحرير هذا التعبير .

IV : تعليمية البحث العلمي.

تمهيد:

المدرسة الجزائريّة تعمل جاهدة على إنشاء، وبناء تلميذا قادرا على مواجهة الحياة التّي أصبحت فيها المعارف تتجدد وتتغير في شتى الميادين، وتزداد بشكل سريع جدا؛ ما جعل عالم اليوم يوصف بعصر الانفجار المعرفي، ممّا دفع بخبراء التّربيّة أن أخذوا يفكرون في إعادة بناء الفعل التّعليمي التّعلمي على مبادئ قائمة على ما هو أنفع ، وأفيد بالنّسبة إلى المتعلم ، وأكثر اقتصادا لوقته، وتواكب التّطور الحاصل، والوضع المعرفي في عصرنا الحاضر. ومن أهم هذه المبادئ :

1 ـ المقاربة بالكفاءات:

المدرسة لا تستطيع أن توفر للمتعلم وقتا كافيا تلقنه فيه هذه المعارف كلها في ظل المنهاج القديم، ممّا دفعها إلى تبني المقاربة بالكفاءات كوسيلة تحقق هذه الأهداف التّي توجهت إليها المدرسة التّعليمية؛ فالمقاربة بالكفاءات فعل بيداغوجي وفق رؤية مبنيّة على الدّلاليّة ، والإدماج

والكفاءات، تعتبر في عصرنا الرّاهن محط اهتمام جميع المؤسسات التّربويّة والتّعليميّة باعتبارها وسيلة أساسيّة للتكيف مع المحيط المحلي ، والعالمي، ومسعى الدّول والمجتمعات. وركزت على عدة نقاط من أهمها :

أ ـ التلميذ :

ركزت المقاربة بالكفاءات على التّلميذ، من خلال دفعه وتوجيهه إلى أن يسأل ويناقش يستفسر، ويعارض ويستنتج، فهي وسيلة تنتقل بالمتعلم من الحفظ إلى الخبرة والقدرة والكفاءة فالتّعليم استثمار وفق المقاربة بالكفاءات؛ [1] من خلال وضع ودفع المتعلم إلى الاعتماد على النّفس في بناء معارفه بمختلف أنواعها؛ ومن خلال التّعلم الذّاتي.[2]

المقاربة بالكفاءات وسيلة تبني في التّلميذ مظاهر التّنوع والتّفرد والاختلاف، وتخلق منه تلميذا كفءا بإمكانه توظيف مختلف المعارف ، والقدرات توظيفا دلاليا في وضعيات معينة ؛ فالتّلميذ الذّي حصل على كفاءة في الكتابة ليس هو ذلك التّلميذ الذّي يكتب نصوصا بترصيص الكلمات وإنّما هو التّلميذ الذّي يكتب نصوصا ذات معان ليتمكن من التّواصل مع الآخرين.

ليس معنى الكفاءة في الحساب أن يعرف التّلميذ عمليّات الجمع والطّرح والقسمة، ولكن التّلميذ الكفء في الحساب هو الذّي يتمكن من حل مسائل حسابية بتحديد العمليّات المناسبة لهذا الحل، والتّلميذ الذّي اكتسب عددا كبيرا من المعارف ذات صلة بآداب اللّغة ـ مثلا ـ وعجز عن تطبيق هذه المعارف في كتابة خطبة بمناسبة معينة، ليس بكفء. [3]

---

1 ـ **منهاج السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 02.

2 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 20.

3 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق،ص :08.

ب ـ محيط التلميذ (بيئته):

بالإضافة إلى اهتمام المقاربة بالكفاءات بالمتعلم تهتم في الوقت نفسه بمحيطه وبيئته وانشغالاته، والسّعي إلى تثمين المعارف والمحتويات والمواد المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة؛ فالأنشطة المدرسيّة تظهر فائدتها حقا عندما تحقق التّواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة ، وهنا يدرك المتعلم بأنّ تعلم الكتابة أو البحث العلمي يكتسي معنى في حياته كان التّلميذ يجهله في مقاعد الدّراسة.[1]

وتصاغ المواد التّعليميّة مراعيّة ومنطلقة من ميول المتعلم واهتماماته من خلال توفير الحوافز التي تجعل التلاميذ أكثر إقبالا على التفاعل معها، وتتجلى في المناقشة وحب المعرفة لدى التلاميذ ، وإكسابهم خبرة في طرائق التّفكير، والمجادلة حول إصدار الأحكام، وتعليلها، والكشف عن الحقائق، والمعرفة الصحيحة بأنفسهم، عن طريق البحث ، والاكتشاف، والاطلاع الموسع فتزداد ثقتهم بأنفسهم، وتنمو لديهم الجرأة على مواجهة وضعيّات غير مألوفة.

ويمكن تلخيص خصائص المقاربة بالكفاءات بالنّظر إلى الحياة من منظور عملي والاستفادة من المهارات اللّغويّة في التّحصيل المعرفي، والثّقافي وتعتبر اللّغة العربيّة هي قوام التدريس في المرحلة الثّانوية، وتساعد التلميذ على التّعلم الذّاتي ، والاعتماد على النّفس في اكتساب المعارف، والقدرة على التّعبير في مواقع متنوعة عن شخصية الفرد، وأرائه ومتطلباته والقدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتّواصل مع الآخرين والإقناع .[2]

---

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 34

2 ـ المرجع السّابق، ص 03.

جـ ـ مكتسبات التلميذ (المعارف السابقة):

عملت المقاربة بالكفاءات في الوضعية الإدماجيّة إلى بناء نظام أكثر شموليّة وثراء لدى المتعلم بتوظيف واستغلال مكتسباته المتراكمة تدريجيا ووضعها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا من خلال حرص المدرس على ربطها بالمكتسبات الجديدة.[1] في معالجة واقعه المعيش وتسمح بإيجاد حل الوضعيّة معقدة أو علاج عمل معقد، وتسمح بتفعيل مختلف المواد مجتمعة في حل مشاكل معقدة، وقد تكون الكفاءة ممتدة إلى سنة دراسية أو طور دراسي كامل تسمى بالهدف الختامي المندمج (L'objectif terminal d'intégration).[2]

الإتقان للكفاءات المطلوبة نسبي ذلك أنّ مستوى كفاءة في فترة زمانيّة ما قد يصبح في فترة لاحقة غير مساير لمتطلبات التّكيف؛ ولذلك التّكوين المستمر أمر ضروري لضمان مسألة التّكيف داخل المحيط الذّي يتفاعل معه ، والتّلميذ الذّي حصّل على كفاءة ما يكون قد حصّل على قوة للتحرك بصورة إيجابيّة في الحياة الاجتماعيّة، ومعنى ذلك أنّ الكفاءة تحمل في طياتها دلالة بالنّسبة إلى المتعلم؛ تسمح له بتوظيف جملة من المكتسبات، أو التّعلمات للإنتاج أو القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في نشاطه المدرسي أو في حياته اليومية.

يزداد هذا المبدأ أهمية في هذه المرحلة من التّعليم ـ الثّانوي ـ بصفة عامة والسّنة الثّالثّة ثانوي أكثر لكون المتعلم قد حصل على مكتسبات تسمح له بأن يتوصل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدّرس، وإبراز أهميتها في حياته، وأضف إلى ذلك درجة النّضج الفكري التّي أصبح يتمتع بها وشعوره بالدّخول في مرحلة الرّشد والرّجولة، وبالإضافة إلى تهيؤه إلى دخول مرحلة التّعليم العالي والبحث العلمي (الجامعة). وعليه فالطّريقة الفضلى في هذه المرحلة الختاميّة من تمدرس

---

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 04.

2 ـ المرجع السّابق، ص 11.

المتعلم إنّما هي تلك التّي تقحمه في الفعل التّربوي وتجعله يُفعل إمكاناته الفكريّة ويسخر قدراته العقليّة.

ـ تحقيق الكفاءة في الحقل التّربوي:

تتركب الكفاءة من المحتوى (contenu) والقدرة (capacité) والوضعيّة (situation) ونعني بها الوضعيّة المشكلة.[1] ولتحقيق الكفاءة لدى الفرد يتطلب أن يتوافر على مكتسبات يقدر على تسخيرها، وتجنيدها بصورة فعليّة لمعالجة وضعيّة مشكلة معينة؛ عند الحديث عن الكفاءات فإنّ ذلك يفترض الإشارة إلى الموارد، والإمكانات التّي يتوافر عليها المتعلم مثل المعارف، والمعارف الفعليّة، والمعارف السّلوكيّة الّتي يُدعى التّلميذ إلى تسخيرها أمام وضعيّة معينة الّتي يدعى فيها التّلميذ إلى تسخير موارده، وإمكاناته؛ والمقصود بالموارد:

ـ **المعارف الفعليّة:** صوغ الأسئلة، الإجابة عن الأسئلة، حسن توظيف أزمنة الأفعال، استعمال علامات التّرقيم حسب مقتضيات المقام، الاستعمال الصحيح للتراكيب النّحويّة والصيغ الصرفيّة وأدوات الرّبط والتّسلسل في بناء الأفكار، الرّسم الصحيح لقواعد الإملاء، ...إلخ.

. **المعارف السّلوكيّة:** وضوح الكتابة، حسن الخط، التّنظيم في عرض الأفكار...وهذه الموارد والقدرات يستقيها المتعلم من مخزون مادته التّعلميّة في المدرسة.

2 ـ أساليب التّدريس النّاجعة:

أ ـ طريقة التّدريس :

لتحقيق أهداف، وكفاءات المنهاج لبد من التنويع في طرق التّدريس؛ التي تجعل من المتعلم يستوعب المادة التّعليميّة ، ويحسن التّعامل معها، واعتبر منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم

---

1 ـ المرجع السّابق، ص 08.

الثّانوي أنّ الالتّزام بطريقة واحدة في جميع الدّروس ، والأنشطة من شأنه أن يؤثر سلبا على مردود التّلميذ المعرفي، والفكري بالخمول، والكسول.

وتكون هذه النّشاطات والوضعيّات ، وطرق التّدريس فعالة أكثر عندما تؤكد على أهميّة موضوع الدّرس في حياة المتعلم، [1] وتشعر المتعلم بأنّ نشاطه في الدّرس يسهم في فهم بعض مظاهر الحياة، وربط التّعلم بالعمل، حيث إنّ ذلك يثير دافعيّة المتعلم، ويحفزه على التّعلم وتوظيف أساليب العرض العملي المشوقة، والمثيرة للانتباه، وإشراك المتعلمين خلال تنفيذها وتشجيعهم على حل وضعيّات مشكلة بأنفسهم.

يهدف التنويع في طرائق التدريس إلى :

- العمل على تنميّة قدرات التّلاميذ على التّفكير المنهجي .
- العمل على تنميّة قدرة التّلاميذ على العمل الجماعي التّعاوني.
- فسح المجال للتلاميذ ليقيموا أعمالهم بأنفسهم
- دفع التّلاميذ إلى الإبداع، والابتكار.
- اكتساب التّلاميذ القدرة على استعمال معارفهم المكتسبة بفاعلية.

وعلى العموم يجب الاتجاه إلى اعتماد الطرائق التي توفر مناخا مناسبا لجعل التلميذ يتفاعل مع المادة التعليميّة بصورة فعالة ، وتحمل هذه الطرائق ميزات ، ومبادئ متنوعة ومنظمة بين الحوار في الدرس وتدعو إلى الاستقراء من خلال توجيه المهام، والى حل المشكلات والاكتشاف الموجه، ودمج هذه الطرق في الدرس بطريقة تكون فعالة لخدمة العمليّة التعليميّة التعلميّة.

1 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 18 .

1 ـ التّدريس بالوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات:

اختيار التدريس بالوضعيّة المشكلة يعد من أنسب الطرائق لبناء معارف المتعلم لأنّها تعتمد على تحسين دوافع المتعلمين، وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، والتغير من طباعهم التعليميّة من مستقبل للمعلومة، والمعرفة إلى منتج لها وما يجعلهم أكثر ارتباطا بعمليّة التعلميّة.

مميزات الوضعية المشكلة : [1]

تمتاز الوضعيّة المشكلة بالعديد من الميزات والخصائص ومن أهمها:

الشمولية: لأنّها تنطلق من معطيات وسياق لتحقق هدفا أو لعدة أهداف من المنهاج ، وهي تنجز في ظل تظافر جملة من النّشاطا ت والطّرائق والعمليات ؛ وقد تتجزأ إلى عدة أجزاء أو عناصر.

التعقيد: فهي تحتوي على معطيات معقدة، ومثيرة للشعور بالتساؤ ل والحيرة والغموض، يتطلب حلها إجهاد فكر، وإنّها تقدم للتلميذ إشكالا معرفيا ليس بالضّرورة أن يصل إلى حله، فهي تضع المتعلم أمام تحد في متناوله ويمكنه تخطيه، لأنّه فعلي وقابل للإنجاز وذات دلالة للتلميذ.

مراحل إنجاز الوضعيّة المشكلة :

ـ **مرحلة عرض المشكلة:** وفيها يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعيّة المشكلة، فيحدد لهم أهدافها ويصف آلياتها، ويُعد الوسائل المطلوبة، وينظم الأفواج، ويوزع المهام على الأفواج.

ـ **مرحلة الدّراسة والتهيئة:** تتم من خلال ضبط المعلومات اللازمة للحل المفترض، واختيار الطرق والموارد المناسبة لحل المشكلة المطروحة، وتحديد أهداف التعلم.

---

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 06.

مرحلة تقييم العمل : تقييم الأعمال، والحلول الفرديّة التّي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم، ونشاطاتهم عن طريق جمع الحلول الفرديّة، ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج ويحصل من خلال تشخيص تعلمات التّلاميذ، والأفواج[1].

فوائد الوضعيّة المشكلة:

غرس الثّقة في قدرة التلميذ على العمل.

أن يحسن أسلوب تفكيره.

أن يحرك دوافع النّشاط لديه[2].

2 ـ الوضعيّة المستهدفة :

إنّ الوضعيّة المستهدفة « Situation cible » هي وضعيّات مشكلة معقدة، وتَحَقُق الكفاءة مرتبط بها، وهي انعكاس للكفاءة التّي نريد من المتعلم أن يتحكم فيها ، ويمكن اعتبارها مناسبة يقيم المتعلم من خلالها مدى كفاءته، وتكون هذه الوضعيّات ذات مستوى متقارب من حيث الصعوبة ، وتخدم تحقيق الكفاءة المحددة سلفا، وتنجز خلال كل أسبوع خامس وهي إنتاج نصوص في وضعيّات تواصليّة ذات دلالة للتلخيص، أو التّحليل، أو التّعليق.[3]

فوائد الوضعيّة المستهدفة :

ـ تسمح للتلميذ بأن يتعلم إدماج مكتسباته، ولهذا تسمى الوضعيّة المستهدفة بوضعيّة الإدماج

---

1 ـ **منهاج السّنة اولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص14.

2 ـ المرجع السّابق، ص 16.

3 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربيّة** الخاص بكتاب **السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثانوي(ش أ ف)، (**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة)**، مرجع سابق، ص 14.

أو بوضعيّة تعلم الإدماج.

ـ تسمح للتلميذ بتقويم مكتسباته، وتكون الوضعيّة المستهدفة حينئذ دالة على وضعيّة تقويم.

وبعد هذا كله، نصل إلى الحديث عن مفهوم التّلميذ الكفء.

الكفاءات والوضعيات المستهدفة (« Compétences et situations « cibles): [1]

ـ تؤدي الوضعيات المستهدفة في المقاربة بالكفاءات دورا أساسيّا حيث إنّ هذه الوضعيات تشكل سبب وجود هذه المقاربة، إذ إنّ من خلال وضعيّات فعليّة تظهر أهميّة الكفاءات.

ـ هذه الوضعيّات الفعليّة هي في حقيقة الأمر مجال لممارسة كفاءة التّلميذ وتقييمها، ومن خلال هذه الوضعيّات يتم تحديد مدى كفاءة التّلميذ.

ويمكن تلخيص ما تقدم:

الحياة	المدرسة	الحياة
الحياة تتطلب أن يكون التّلميذ كفءًا. يعني أن يكون قادرا على معالجة وضعيّات فعليّة وحلها.	للاستجابة لهذا المطلب تحضر المدرسة التّلميذ ليتمكن من حل وضعيّات فعلية وبدلالة قدرته على حل هذه الوضعيّات تكون كفاءته.	بما أنّ المدرسة استطاعت أن تجعل التّلميذ كفءًا، حينئذ يمكنه مواجهة وضعيّات فعلية في الحياة.

الفرق بين الوضعيّة المشكلة والوضعيّة المستهدفة: [2]

لقد تحدثنا عن الوضعيّة المشكلة ، وعن الوضعيّة المستهدفة في الحقل البيداغوجي. وعملنا على تبيان خصائص كل منهما ، والآن نعمد إلى إبراز مظاهر الفرق بينهما زيادة في التّوضيح ورفعا لكل لبس.

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 09.

2 ـ المرجع السّابق، ص 07.

الوضعيّة المشكلة التّعليمية Situation – problème didactique	الوضعيّة المستهدفة Situation « cible »
تيسر السّبيل إلى تعلمات جديدة (معارف، معارف فعلية)	تعلم التّلميذ إدماج مكتسباته. تبين مدى كفاءته.
إنجاز الأعمال تتم عن طريق الأفواج أو جماعة.	إنجاز الأعمال يتم بشكل فردي بصورة خاصة.
الدّقة في التّعلمات بعض المعارف والمعارف الفعليّة جديدة	مجال لتعلم الإدماج حيث إنّ المعارف والمعارف الفعليّة قد درست وأصبحت من مكتسبات المتعلم.
الوضعية بنيت لأغراض بيداغوجية.	الوضعية قريبة من وضعيّة فعليّة معيشة.

وهذا التّفعيل إنّما يحصل بعلاج المتعلمين لوضعيّات مستهدفة وهي وضعيّات تقييميّة؛ ولكن وفق منظور المقاربة بالكفاءات حيث:

ـ يتعلم التّلميذ إدماج مكتسباته.

ـ من خلال إنجازه للوضعيّات المستهدفة يتبين حجم كفاءته.

ـ ينجز المتعلمون أعمالهم بشكل فردي.

ـ الوضعيّات المستهدفة تكون قريبة من وضعيّات فعليّة معيشة.

ـ الوضعيات بنيت لأغراض تقييميّة.

3 ـ تفعيل الموارد والمكتسبات:

المتعلم في مرحلة التّعليم الثّانوي من خلال تفاعله مع النّشاطات المقررة قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتنوع هذه النّشاطات، وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا لم توضع موضع التّفعيل؛ وتفعيلها إنّما يكون مرة كل خمسة عشر يوما ضمن حصة اتفق على تسميتها بإحكام موارد المتعلم وضبطها.[1]

1 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 12.

إحكام موارد المتعلم وضبطها حصة تنشط ضمن عمل الأفواج يستغلها الأستاذ لمعالجة نقائص المتعلمين في النّشاطات الّتي يقدمها لهم، فيعمد إلى تشخيص الصعوبات الّتي تعترضهم مجتهدا في تذليلها بأسلوب تربوي، حيث يتنقل بين الصفوف آخذا بيد الضّعيف بعد الوقوف على أسباب فشله، وموجها ومرشدا ومجيبا لأسئلة التلاميذ ، متحدثا إليه بصوت هادئ يشعره بالطّمأنينة، ويكسبه الثّقة، ويبعث فيه روح البحث والتّقصي.

وفي هذه الحصة، تؤول الأحكام النّظريّة للدروس إلى تطبيق وتفعيل، فيتمكن التّلميذ من استيعاب دروسه على الوجه الصحيح فيكتسب مهارات فكريّة، ويدويّة توفر له كثيرا من وقته وتقيه الإجهاد والتعب والملل واليأس.

يبعث الأستاذ في المتعلمين روح التّعاون، ويختار لكل تلميذ ما يناسبه من التّمارين ويداوي كلا حسب علته فيتقدم بالمتعلم حيث وقف، ويحمله ما يستطيع تحمله، ويكلف الضّعفاء الإجابة عن ثلث التّمرين أو نصفه أو ثلثيه والأقوياء باستقصائهم أو بالإجابة عن مسائل أخرى، ويشجع الموهوبين بالتّنقيط، وينعش من دونهم بما يحيطهم به من عناية، ويوليهم من اهتمام.

ولا يكشف حقيقة المتعلم إلا الأستاذ الذّي يتقرب منه، ويعرف ميوله واستعداداته؛ فيميز الكسول من المجتهد والمستقر من المتقلب؛ ومن ينقاد للخيال ومن يركن للواقع...؛ ومن لا يربط بين الأسباب والمسببات؛ ومن يعجز عن التّحليل؛ ولذلك أهميته في اختيار الطّريقة المناسبة لكل صنف، والأستاذ الماهر من يلبس لكل حالة لباسها.

تلك مسائل جديرة بالاعتناء ولا يمكن للأستاذ مواجهتها وعلاجها إلا في حصة إحكام موارد المتعلم وضبطها. إلا أن هذه الحصة تتطلب مزيدا من الاعتناء في تحضيرها وتتميز عن الحصص الأخرى بأنّها تعالج كل مشكلة على حدا.

وإذا علمنا أنّ بناء كفاءات في المتعلم يبدأ من تحريره من قيوده على اختلاف أنواعها والسّمو به إلى الاستقلال في العمل، والتّدرج به إلى اكتشاف مواهبه الكامنة وعيوبه الخفيّة عنه وتمكينه من أسس التّفكير القويم والمنطق السّليم، وإعداده لخوض معترك الحياة بفاعليّة أدركنا قيمة هذه الحصة، وأهميتها في بناء التّلميذ الكفء[1].

ومن فوائد هذه الحصة أنّها:

- تعود المتعلم الاعتماد على نفسه.
- ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلم.
- إكساب المتعلم مهارة الإبداع، والقدرة على الإنتاج.
- إنجازات المتعلمين تعكس مدى نجاح الأستاذ في تنشيط دروسه.
- يبين علاج هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلم على تفعيل معارفه ومعارفه الفعلية والسّلوكية.
- تدريب المتعلم على الرّبط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة.
- وعلى الأستاذ التركيز والعناية اللّازمة لهذه الحصة لما تكتسيه من أهمية في بناء شخصية المتعلم وبيان قدرته في استفادة موارده المكتسبة.

تقوييم الكفاءة:

تدابير التّقييم [2]:

عمليّة التّقويم لا تقتصر على منح الأستاذ علامة، ولا تعتبر معيارا وحيدا لقياس ماهو منتظر من الفعل التلعيمي ـ في ظل المقاربة بالكفاءات ـ بل التقويم عمليّة شاملة ومتكاملة

---

1 ـ **منهاج السّنة الثّانيّة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 15.

2 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 20.

وملازمة لكل فعل تعليمي تعلمي؛ لذا تتطلب مهارة بناء الوضعيّة التّقويميّة أي الوضعيّة المستهدفة جملة من المهارات من قبل الأستاذ، وعلى العموم، يمكن حصر تقويم المتعلم من منظور المقاربة بالكفاءات فيما يأتي:

ـ تقويم قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

ـ تنمية مستوى الكفاءة، والأداء لديه.

ـ تشخيص صعوبات التّعلم، والكشف عن حاجات المتعلم ومشكلاته وقدراته بهدف تكييف العمل التّربوي.

ـ الوقوف على مدى نجاح الطّرائق والأساليب المستعملة.

ـ التّعرف على مدى تحقق الأهداف التّعلمية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من موارد.

4 ـ بيداغوجية المشاريع:

ظهرت بيداغوجيا المشروع من حيث هي ضرورة لتكييف الفعل التّربوي مع المخزون القبلي بحيث يدفع المتعلم إلى تفعيل قدراته الفكرية، واليدويّة اعتمادا على مكتسباته القبليّة، لهذا كيف المنهاج مواضيع المشاريع مع محاور النّشاطات التّعلميّة على أن يراعى الأستاذ في بناء المشروع الكفاءات المرصودة في المقرر.

بيداغوجيا المشروع تعد امتدادا للطرائق النّشطة التّي تجعل المتعلمين يبرهنون على قدرتهم المعرفيّة الفعليّة، حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال فعليّة يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة.

إنّ بيداغوجيا المشروع دخلت الفعل التّربوي بـهدف إرساء تقاليد خلق ذهنيّة التّعاون فيما بين المتعلمين، وينشط الأستاذ المشاريع في كل حصة رابعة من حصص التّعبير الكتابي على

النّحو المبين في ملحق توزيع الوحدات التّعلميّة، يتناول الأستاذ تنشيط المشروع من باب إسهامه في بناء المعارف لدى المتعلمين.[1]

يتم تنشيط المشروع بتوجيه من الأستاذ الذّي يسعى في هذه الحصة إلى جعل المتعلمين يتمكنون من فنيات العمل هذا، وجدير بالذّكر أنّ وجود المتعلمين في وضعيّة إنجاز مشروع يمكن الأستاذ من معرفة حجم استيعابهم لأحكام الدّروس القبليّة، وفهم قدرتهم على تسخيرها وبالتّالي يسهل عليه تشخيص مكتسباتهم وحاجاتهم، والصعوبات التّي تعترضهم وتزويدهم بالمهارات اللّازمة للقيام بالعمل المطلوب منهم على أحسن وجه.

خلال تنشيط المدرس لهذه المشاريع يتقرب من المتعلمين، فيشيم المخايل ويحل عقد الخجل والتّردد، والخوف، وقد ثبت بالتّجربة أنّ التّلميذ في غالب الأحيان يعتريه احتشام طبيعي أو هيبة أو خوف من استنقاص أصحابه له ؛ ولكن بتقرب الأستاذ منه وتوثيق عرى الصداقة به لكسب ثقته، يطمئن إليه فتنفتح باب الصراحة فيتعرف على مواطن الضّعف والعجز، ويبادر الأستاذ بالعلاج ممّا يعانيّه، وبالتّالي يتحرر التّلميذ من العوائق ، فيكتسب الثّقة بنفسه؛ ومن ثمة تزداد فرص نجاحه في أداء عمله.[2]

في نشاط إنجاز المشروع أكثر من غيره من النّشاطات الأخرى يظهر بأنّ المتعلم فيه يحتل مركز الثّقل، بينما الأستاذ يتولى مسؤوليّة التّوجيه، والإرشاد، أو التّعديل، وحتى يكون في مستوى هذه المسؤوليّة وجب عليه أن يتحكم في طرائق اكتساب المعارف، وطرائق العمل

---

1 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربيّة** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي. (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 28.

2 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 37.

وأشكال التّقييم، وكذلك أن يتوافر على مهارة مساعدة المتعلمين في أداء أعمالهم المتعلقة بإنجاز مشروعهم.[1]

وعموما، إنّ المشروع من هذه الزاوية يشكل رصيد خبرات للأستاذ في معرفة تجاوب تلاميذه مع نشاطات المنهاج، ويبقى عليه أن ينشط المشاريع المقررة بما يضمن أيضا إسهامها في بناء الكفاءات المرسومة في المنهاج، وفي هذا السّياق جدير به أن يتساءل عن الكفاءات الّتي يستهدف تنميتها من خلال المشروع، وعن الأهداف الّتي تمكنه من تطويرها وتحقيقها وكذا عن المكتسبات التّي أسهمت في تحقيق المشروع وإنجازه.

1 ـ فائدة المشروع:

المشاريع التي يقوم بها التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي تمتاز بالعديد من الصفات والفوائد ومن أهمها:

ـ إتاحة الفرصة للتلاميذ لمعالجة الموضوعات، وحل المشكلات بأسلوب عملي.

ـ ينمي في التلاميذ عادة التّفكير الموضوعي، والنّقدي لكسب المعرفة والخبرة.

ـ تعويد التّلاميذ وتشجيعهم على اكتساب المعارف بأنفسهم من المراجع، والمصادر الأصليّة.

ـ التّمرن على تسخير وتفعيل المعارف المكتسبة في عمليات تطبيقيّة.

ـ تنمية معلومات التّلاميذ ومهاراتهم الفعليّة، ومدركاتهم الحسية بشكل شامل، متكامل تتضح معه المفاهيم والمعاني وكيفيّة تطبيق معارفهم على نواحي حياتهم.

ـ تعميق المعارف بالنّسبة إلى أنماط النّصوص المقررة.

ـ تنمية روح التّعاون فيما بين التّلاميذ، وتفعيل قدراتهم العقليّة من ذكاء وذاكرة وخيال...الخ.

---

1 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 19.

ـ تحسيس المتعلمين بأهميّة تبادل الخبرات في إنجاز الأعمال، وفي وضعيّة البحث عن الوسائل التّي تمكن من الإجابة عن التّساؤلات، وكذا في وضعيّة التّخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع ومعايشته.

ـ إنتاج مادي تنعكس فيه إمكانات المتعلميّن، ومعارفهم الفعليّة، والسّلوكيّة .

ـ بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التّعبير عن رغبات، أو حاجات، وطموحات، أو تساؤلات[1].

ومن شروط نجاح المتعلمين في إنجاز مشاريعهم يتعين على الأستاذ التركيز على عدة نقاط مهمة من شأنها التحكم في نجاح المشاريع، ومن أهمها:[2]

ـ فهم معطيات المشروع المطروح للإنجاز.

ـ اختيار طريقة العمل، والوسائل المساعدة على الإنجاز.

ـ حسن استخدام هذه الوسائل في الإنجاز.

ـ القدرة على تأويل المكتسبات لما يخدم الإنجاز.

ـ إبراز مظاهر المعارف السّلوكيّة في الإنجاز.

وظائف بيداغوجيا المشروع :

1 ـ وظيفة تحسيسية تحفيزية :

حيث يكون المتعلم في وضعيّة تعلميّة ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فيرتبط أكثر بالفعل التّعلمي، ويزيد إقباله على الدّراسة.

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 02.

2 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 19.

2 ـ وظيفة تعليميّة :

حيث إنّ استغلال المعارف المكتسبة، والكفاءات المأمول اكتسابها تحصل في إنجاز المشروع.

3 ـ وظيفة اجتماعيّة :

ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي يحصل المتعلم على تكوين يهيئه لممارسة الحياة المدنيّة مستقبلا بصفته راشدا ومواطنا وعلى العموم إنّ بيداغوجيا المشروع تقوم على أساس وضعيّات تعلميّة تدور حول ظاهرة معينة واضحة تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها، وحلها حسب قدرات كل منهم، وهذا هو المبدأ الذّي روعي في تحديد المشاريع بالنّسبة إلى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي.

وما هو جدير ذكره أن هذه المشاريع موضوعة من باب الاستئناس بها ويمكن للأستاذ الاجتهاد في تنشيط مشاريع أخرى يراها أنسب لاستعدادات المتعلمين وأكثر ملاءمة لانشغالاتهم واهتماماتهم. ويتم إنجاز المشاريع بتوجيه المدرس وإشرافه لكونه يمثل الشّخصيّة المرجعيّة للمتعلمين.

إعداد المشروع :

إنجاز أي مشروع من المشاريع البيداغوجية المقررة في المرحلة الثانوية يستوجب على الأستاذ إتباع المراحل الآتية:

1 ـ تحديد الكفاءات الواردة في المنهاج وما يرتبط بها من أهداف تعلميّة.

2 ـ استحضار الوسائل المعينة على إنجاز التّلاميذ للمشروع ، مع العلم أنّ هذه الوسائل تختلف باختلاف طبيعة المشروع.

3 ـ الحرص على إعلام التّلاميذ بمدة الإنجاز وبشكل العمل(فردي/ جماعي).

4 ـ توزيع أعمال إنجاز المشروع على التّلاميذ، مع مراعاة رغبة كل تلميذ وميوله.[1]

مثال تطبيقي لإنجاز مشروع :

موضوع المشروع: تأليف مسرحية تعالج ظاهرة النّمو الدّيموغرافي.

المرحلة الأولى:

ـ تحديد البلدان التّي تعاني من ظاهرة النّمو الدّيموغرافي المتزايد، وجمع ما يمكن من المعلومات حولها.

أهداف المرحلة:

جمع التّوثيق المناسب حول النّمو الدّيموغرافي في العالم.

انتقاء المعلومات المناسبة من هذا التّوثيق لاستفادتها في تركيب المسرحيّة.

قراءة نصوص متعددة حول ظاهرة النّمو الدّيموغرافي.

كتابة بطاقة فنيّة حول بلد في العالم يعاني من ظاهرة النّمو الدّيموغرافي.

ـ المرحلة الثّانية:

ـ تشخيص ظاهرة النّمو الدّيموغرافي في أحد بلدان العالم.

ـ أهداف المرحلة:

ـ تعريف ظاهرة النّمو الدّيموغرافي.

ـ أسباب ظهورها.

---

1 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 38.

ـ تحديد أثارها الاقتصادية.

ـ قراءة نصوص تتعلق بالنّمو الدّيموغرافي.

ـ حسن استخدام أسماء المكان والزمان.

. المرحلة الثّالثّة:

ـ تركيب المسرحية.

أهداف المرحلة:

ـ تحديد فصول المسرحية مع مراعاة الاستراحة.

ـ تعيين التّلاميذ الممثلين.

ـ توزيع الأدوار على التّلاميذ الممثلين.

ـ كتابة الحوار بمراعاة العقدة والحل.

ـ توظيف كاد وأخواتها.

ـ مراعاة السّلامة النّحويّة، والصرفيّة أثناء الكتابة.

.المرحلة الرّابعة:

ـ استحضار أدوات التّمثيل من ملابس وأثاث وما يعين على الإضاءة وإشاعة الموسيقى أثناء التّمثيل.

أهداف المرحلة:

ـ تحديد ديكور المسرحيّة.

ـ توزيع الملابس على الممثلين.

ـ تحديد النّغمات الموسيقيّة المناسبة لكل فصل.[1]

المرحلة الخامسة:

تمثيل المسرحيّة.[2]

أهداف المرحلة:

ـ التّعبير بأسلوب أدبي مؤثر.

ـ امتلاك القدرة على التّمثيل.

ـ الجرأة على مواجهة المتفرجين.

ـ توظيف التّراكيب النّحويّة واللّغويّة المدروسة.

ـ مراعاة السّلامة النّحويّة والصرفيّة أثناء الحديث.

ـ تمثيل المعنى بدعمه بالحركات المناسبة والصوت المناسب.[3]

ـ التّقييم:

ـ كتابة مسرحيّة قصيرة بمراعاة عناصر بنائها، تتناول موضوعا اجتماعيا ذا دلالة.

عناوين المشاريع:

1 ـ السّنة أولى من التّعليم الثّانوي شعبة آداب وفلسفة:

ـ إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقليّة للعرب في العصر الجاهلي .

---

1 ـ المرجع السّابق، ص 39.

2 ـ المرجع السّابق، ص 39.

3 ـ المرجع السّابق، ص 40.

ـ إعداد فهرس حول ظاهرة النّقائض وعلاقتها بالسّياسة .

ـ إعداد خطبة لإلقائها بمناسبة معينة .

ـ كتابة قصة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنّسبة للمتعلم .

ـ تأليف مسرحيّة تعالج ظاهرة ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلم .

ـ كتابة تحقيق استطلاعي حول مؤسسة ما .

ـ كتابة تقرير حول ظاهرة بيئيّة أو صحيّة أو سكانيّة .

ـ إعداد معرض حول السّلام.[1]

2 ـ السّنة الثّانيّة من التّعليم الثّانوي شعبة آداب وفلسفة:

ـ إعداد فـهرست يتضمن أهم مؤلفات العصر العباسي، والأندلسي في شتى حقول المعرفة وبيان أهميتـها مع ذكر أصحابـها وسبب اختيارها.

ـ إعداد خريطة تبين مواقع الإمارات التّي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد، ووصف وضع هذه الإمارات في شتى مجالات الحياة.

ـ إعداد معجم يتضمن شرح بعض الكلمات الواردة في نصوص السّنة الأولى، والثّانيّة من التّعليم الثّانوي مع تبرير الاختيار.

ـ اختيار بعض حكايات ألف ليلى وليلى، واستثمارها في إعداد جدول لخصائص كل من النّص السّردي والوصفي انطلاق من الحكايات المختارة.

ـ إعداد دراسة حول موضوع الوصف في الشّعر الأندلسي، بتبيان مراحل تطور موضوعاته وخصائصها.

1 ـ **منهاج السّنة أولى** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق ص 33.

ـ إعداد تقرير حول بعض مدن المغرب العربي من خلال الرّحالة العرب مع تحديد خصائص الوصف والسّرد في نصوصهم.

3 ـ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة آداب وفلسفة: [1]

ـ إنجاز نشرة تجسد حركة التّأليف في العصر المملوكي (656 هـ 923 – هـ).

ـ إعداد الخريطة السّياسية للعالم العربي قبيل النّهضة، مع إثبات مظاهر ضعف الأدب في العصر العثماني (923 هـ، 1213 هـ).

ـ إعداد إضبارة تتضمن عوامل النّهضة الأدبيّة في العصر الحديث، ومظاهرها مع إثبات صور أهم روادها في المشرق، والمغرب.

ـ إنتاج تقصيبة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ببيان أهم نشاطاتها مع الحرص على إثبات صور أهم أعضائها.

ـ تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبيّة الأوروبيّة، وأثرها في الأدب العربي على أن تدعم كل مدرسة باللّوحة الفنيّة المناسبة لها، وبجملة من القصائد الأوروبيّة المترجمة إلى اللّغة العربيّة وبقصائد عربية تجسد مظاهر تأثير هذه المدارس.

ـ إنتاج إضبارة تتضمن الحديث عن الفن القصصي بأنواعه، ومقوماته مع إثبات جداول توزع عليها أهم إنتاج الفن القصصي العربي حسب أنواعه، وكذا فهرس للصور القصصية والقص الفني الجزائري منذ 1950 إلى 1962 م.

ـ كتابة قصة قصيرة تعالج، وضعيّة ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلم.

ـ إعداد مسرحية تعالج مسألة اجتماعيّة ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلم.

---

1 ـ **منهاج السّنة الثّالثة** من التّعليم الثانوي، مادة اللّغة العربيّة وآدابها (ش أ ف)، مرجع سابق، ص 17.

البحث في المراجع والمصادر :

ـ التّزام المنهجية في أداء الأعمال الفرديّة، والجماعيّة .

ـ ممارسة الملكة النّقديّة في تناول النّصوص المختلفة.

ـ تفسير الظّواهر الاجتماعيّة والسّياسية والأدبيّة والعلمية انطلاقا من معطيات ملموسة.

ـ أجراء المقارنة والموازنة بين الظّواهر والمظاهر.

ـ إصدار أحكام نقديّة معللة.

ـ الاستقلال بالرّأي تدريجيّا.[1]

وقد بينا مدى نجوع هذا الأسلوب التّعلمي في بناء كفاءات التّعلم إذ إنّ المشاريع المقررة في المنهاج كثيرا ما تدعو المتعلمين إلى البرهنة على قدراتهم المعرفيّة ، الفعليّة في إنجاز أعمال فعليّة، وقد حرصنا على تقديم نموذج تطبيقي في تنشيط حصة مشروع من المشاريع.[2]

5 ـ التلخيص :

وفي الاصطلاح: وردت مجموعة من التّعريفات لمصطلح التّلخيص.

وقيل: تأدية كلام سابق، منطوق أو مكتوب بأقل من عباراته الأصلية مع الحرص على استيفاء جميع الأفكار، والأجزاء الرّئيسية دون أن يفقد الكلام وحدته، وتلاحم أجزائه والاتجاه العام له.

---

1 ـ **منهاج السّنة اولى** من التّعليم الثانوي ، مادة اللّغة العربيّة وآدابها، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 04.

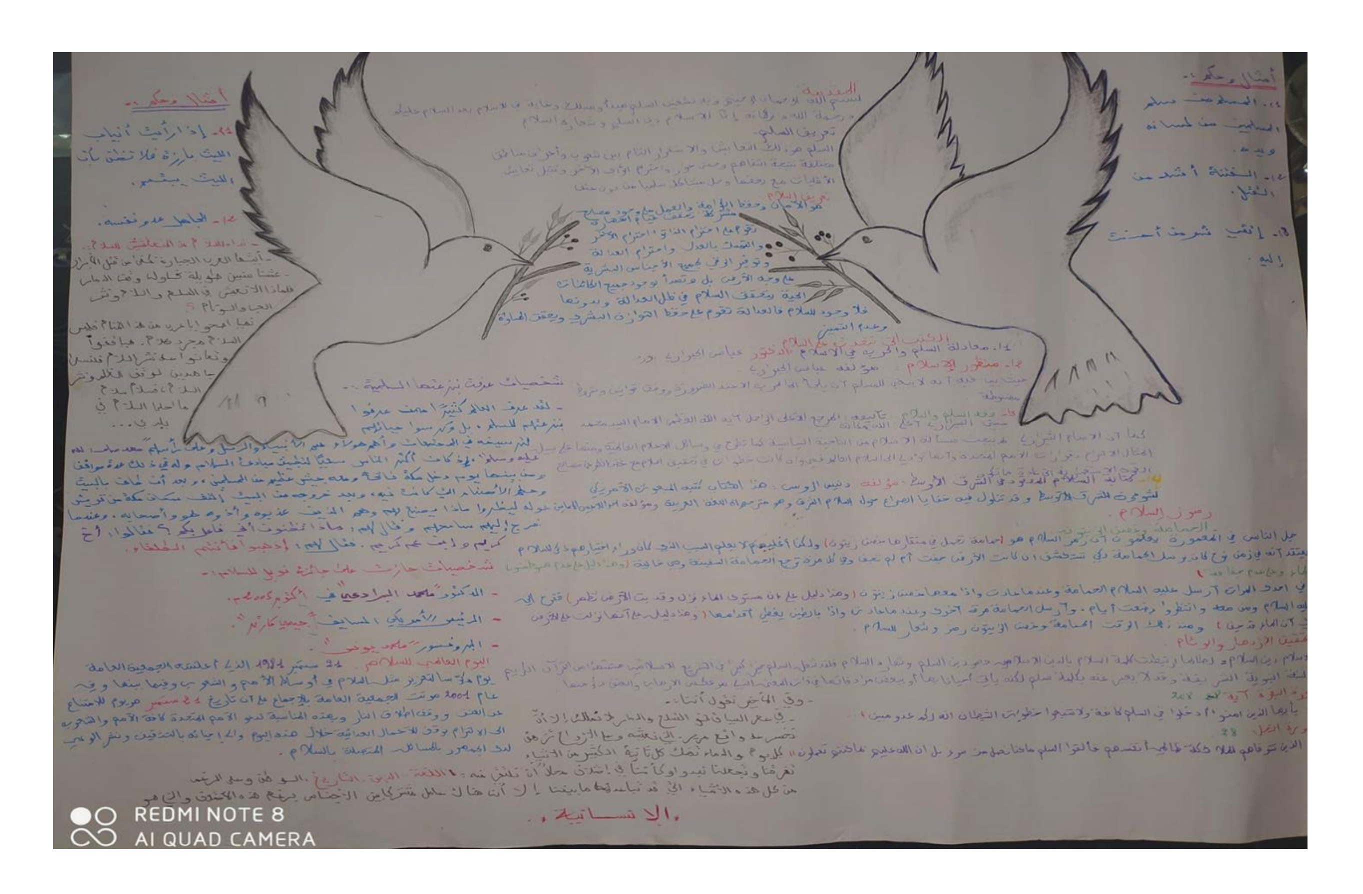
2 ـ **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي ، (ج م آ)، مرجع سابق، ص 03

ومن خلال ما سبق نستخلص خصائص التّلخيص وسماته فيما يأتي:

1) أنه صورة مصغرة لأصل مطول.

2) أنه ضرب من الإيجاز يراعي فيه الحجم المطلوب.

3) أنه برغم إيجازه، يدل دلالة واضحة على الموضوع العام، والأفكار التّي يحتويها النّص.[1]



الشكل رقم: 06. إنجاز مشروع حول السّلم والسّلام.

1 ـ **دليل أستاذ اللّغة العربيّة** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي. (ج م آ)، **(المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، مرجع سابق، ص 47.

المبحث الثاني : الدّراسة الميدانيّة.

I : مجال وحدود الدراسة(العينة والمنهاج):

تمهـيـد:

في الكثير من الدراسات تكون الدّراسة الميدانيّة أهم جانب فيها، وهذا ما ينطبق على دراستنا الّتي قمنا بها، إذ تعتبر ربط بين واقع التّعليم في الجزائر ، وتطلعات المنهاج وأهدافه، وذلك من خلال التّركيز على الاستبيان ؛ واعتباره وسيلة وأداة ومنفذا للتقصي، والاستعلام بغية التّوصل إلى إجابات عن الأسئلة المطروحة، والوصول إلى جملة من النّتائج تبرز مدى التّطابق أو الاختلاف في إدارة الوضعيّات التّعليميّة المتعلقة بالمشروع والبحوث العلميّة؛ والّتي انطلاق البحث من كونها إشكالية الدّراسة.

وفي دراستنا تم جمعها ، وتفريغها وتحليلها وتفسيرها كميّا وكيفيّا، وكل هذا سنعرضه بطريقة أكثر تفصيلا في هذا الفصل .

1 ـ منـــــــــهـــج الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة الميدانيّة على المنهج الوصفي التّحليلي، كونه المنهج الأكثر استخداما في مجال الدّراسات الّتي تهتم بالجانب الميداني؛ ويستخدم المنهج الوصفي التّحليلي في دراسة الأوضاع الرّاهنة من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها، والعوامل المؤثر في ذلك؛ فهو يهتم بدراسة حاضر الظّواهر والأحداث، مع الملاحظة ، وهو يشمل في كثيرا من الأحيان على عمليات التّنبؤ لمستقبل الظّواهر، والقضايا الّتي يدرسها فهو يعتمد ((في الحصول على البيانات الخاصة بالظّواهر، والموضوعات الّتي يدرسها على كل الوسائل ، والأدوات الّتي تساعد

على جمعها، وتصنيفها واستخلاص النّتائج منها)). [1] هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ طبيعة الدّراسة تقتضي مثل هذا النّوع من المناهج لغرض استكشاف الصعوبات وتشخيصها.

2 ـ أدوات جمع البيانات:

أ ـ الاستبيان :

يعد الاستبيان أداة هامة ـ من أدوات البحث العلمي . واسعة الاستخدام ، والانتشار لصعوبة مقابلة الأشخاص دائما، وتمتاز بسهولة مقابلة العينة لكثرة عددهم، واختصار للوقت، وخاصة مع وسائل التّواصل الاجتماعي أيميل، فيس بوك، تويتر...إلخ.

والاستبيان هو قائمة من الأسئلة الّتي يحضرها الباحث بعناية عن الموضوع المدروس ويقدمها إلى العينة الّتي اختارها مسبقا ؛ لغرض الوصول ((والحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعد لهذا الغرض ، ويقوم المجيب بملئه بنفسه)). [2] للوصول إلى نتائج وحلول للإشكاليّة المطروحة.

ب ـ الملاحظة:

تعتبر تقنية الملاحظة من بين أدوات البحث العلمي وتعرف على أنّها ((عمليّة مقصودة تسير وفق الخطة المرسومة للبحث في إطار المنهج المتبع، هدفها لا ينحصر في مشاهدة

[1] ـ محمود إبراهيم وجيه، منسي محمود عبد الحليم، البحوث النّفسيّة والتّربويّة، دار المعارف الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر ط1، 1983م، ص 118.

[2] ـ طلعت همام، سين وجيم عن منهاج البحث العلمي، مؤسسة الرسالة، عمان، الأردن، ط1، 1984م، ص 106.

الجوانب عبر استخدام الحواس ، بل يتعدى إلى تداخل العقل في إجراء المقارنات ، واستخلاص النّتائج)).[1]

الملاحظة لها أهميّة كبيرة في توجيه الباحث موضوع بحثه ، وخطته، وتظهر أهميّتها خاصة في المرحلة الأولى للبحث مرحلة ما قبل الميدان؛ ومن أهم ميزاتها التمهيد لمرحلة الاستمارة والحصول على المعلومات، والبيانات وتساعد على إزالة الغموض عن البحث.

ج ـ الأدوات الإحصائيّة المستخدمة :

لقد تم تفريغ البيانات في شكل جداول تم حساب التّكرار بالإضافة إلى النّسب المئويّة :

$$\text{النّسب المئويّة} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد العينة}} .$$

3 ـ عـــــــــينة الدّراسة :

حصر كل مجتمع الدّراسة يتعذر في الكثير من البحوث، والدّراسات ممّا يتطلب أخذ عينة تعتبر جزء من الكل ـ نسبة معينة من العينة الأصليّة ـ تكون أكثر تمثيلا لبقيّة المجتمع؛ بمعنى أنّ البحث اختار مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة من التّعليم الثّانوي تكون ممثلة لباقي المؤسسات الثّانوية في الجزائر، نستطيع من خلالها تعميم نتائج الدّراسة، ((واختيارها يكون على وفق قواعد، وطرائق عمليّة بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا)).[2] كما يجب ((أن تكون ممثلة تمثيلا واضحا، وصادقا لجميع صفات المجتمع)).[3]

---

[1] ـ المرجع السّابق، ص 221.

[2] ـ السّماك محمد أزهر وآخرون، الأصول في البحث العلمي ، مطبعة التّعليم العالي ، الموصل، العراق، ط1، 1980م، ص 60.

[3] Baker. TL: Doing social Research Mc, Graw. Hill Book.co 1988.p137.

وصف مجتمع الدّراسة :

يتكون مجتمع الدّراسة من أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي بو لاية الأغواط (الجزائر) شعبة آداب وفلسفة، واعتمدنا في دراستنا ـ في اختيار العينة ـ على العينة القصد يّة في اختيّار المفردات المماثلة أكثر من غيرها لما يبحث عنه من معلومات وبيانات للحصول على نتائج موضوعيّة ، وصادقة إلى حدّ ما، فحدّدت عينة البحث ب **45** أستاذا 12 ذكور 33 إناث؛ يمثلون 28.57% ذكور و71.42% إناث، وجه لهم الاستبيان المفتوح الّذي تضمن الإجابة عن الأسئلة الموزعة في الاستبيان.

ثانويّات الدراسة :

اخترنا مجموعة من الثانويّات للقيّام بدراستنا، وكان اختيّارنا بالتركيز على التنويع بين المؤسسات من حيث الأقدميّة، وبعض الثانويّات غطت خدماتها مناطق كبيرة واعتبرت مؤسسات جهويّة، ومنها من كانت تعتبر أول ثانوية بالولاية... ويساعد هذا الاختيار المتنوع في إمكانيّة تعميم النتائج أكثر على باقي معظم المؤسسات التربويّة في تراب الوطن.

المؤسسة	البيانات	عدد التلاميذ	الذكور	الإناث	عدد الافواج	شعبة الآداب والفلسفة	عدد أساتذة اللغة العربية
عمر إدريس		873	327 %37	545 %62.5	23	265 تلميذا %30.5	07 3ذ 4 إ
سي البشير حجاج		623	227 %36,4	396 %63.5	17	228 تلميذا %36.5	05 2ذ 3 إ
الإمام الغزالي		948	327 %34.5	621 %65.5	25	235 تلميذا %30.5	07 1ذ 6 إ
الفاتح نوفمبر		773	232 %30,1	541 %69.98	21	198 تلميذا %25.5	06 1ذ 5 إ

الحاج عيسى	1058	412 %38.95	646 %61.05	27	392 تلميذا %37.05	إ 5 ذ2 07
المقاومة الشعبية	729	277 %37.99	452 %62.5	19	239 تلميذا %32.78	إ 5 ذ1 06
الصادق طالبي	998	318 %31.86	680 %68.14	26	301 تلميذا %30.1	إ 5 ذ2 07

جدول يوضح توزيع العينة للموسم الدراسي 2019/ 2020م.

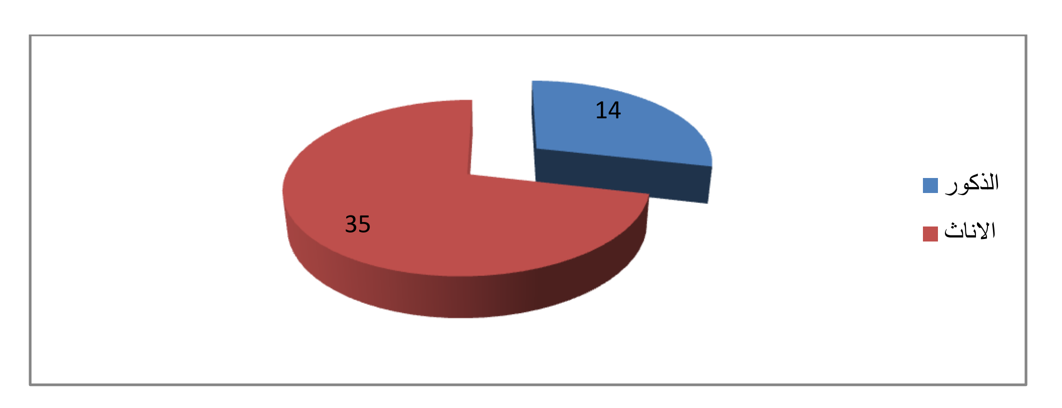
II : تحليل الاستبيان.

المحور الأول : بيانات عامة عن المستجوب والعمليّة التّعليميّة.

الجدول رقم01 : يبين توزيع العينة حسب الجنس.

الجنس / العينة	التكرار	%
الذكور	14	28.57
الإناث	35	71.42
المجموع	49	100

الشكل رقم 01 : يمثل توزيع العينة حسب الجنس.



قراءة الجدول رقم 01 : يبين توزيع العينة حسب الجنس.

على ضوء المعطيات الإحصائية في الجدول أعلاه الخاص بتوزيع إفراد العينة حسب الجنس يتضح أنّ هناك فرق بين النسب لكلا الجنسين ذكور/إناث، حيث نسبة الإناث الّتي قدرت بـ:71.42% أكبر من نسبة الذكور الّتي قدرت بـ : 28.57% من نسبة العينة ، الّتي قام الاستبيان بجمع المعلومات منها، وهذا يعود إلى عدة اعتبارات نذكر مجموعة من أهمها:

1 ـ الميول:

من خلال النتائج المئوية يتبين ميول الإناث إلى تدريس اللّغة العربيّة أكثر من الذكور مقارنة بمواد أخرى كالعلوم والرياضيات والتربية البدنية...الخ.

2 ـ الفروق الفردية:

من خلال النتائج السابقة نستطيع الحكم على ملا ءمة اللّغة العربيّة لقدرات الإناث على ممارسة تعليمها، من قدرات نفسيّة وبدنيّة ، وغيرها من الفروق الفرديّة الّتي يحتاجها تعليم اللّغة العربيّة.

3 ـ ارتفاع نسبة الإناث في المجتمع:

يمتاز المجتمع الجزائري على غرار باقي الشعوب الأخرى من زيادة نسبة الإناث في المجتمع، وهذا انعكس على نسبة وجود المرأة في عدة مجالات في عالم الشغل، وخاصة بعض القطاعات بالخصوص قطاع التربيّة والتعليم، الذي عرف استقطاب للإناث في جميع الأسلاك والرتب أكثر من الرجال.

4 ـ تطور المجتمع الجزائري:

المجتمع الجزائري عرف تقدم ملحوظ بخصوص توظيف النساء ، وخاصة في العشرية الأخير الّتي عرفت فيها الدولة فتح مناصب كثيرة، الّتي كانت ستعرف نقص في عدد الموظفين لولا وجود العدد الهائل من الإناث الذي توجه إلى عالم الشغل، واضعا في ذلك قطيعة مع الماضي والأعراف الّتي كانت تقيد من اجتياح الإناث لعالم الشغل، وخاصة مهن معينة. كأستاذة التّربيّة البدينيّة، الهندسة، الأمن ...إلخ.

5 ـ العامل الأسري :

تربيّة الأسرة الجزائريّة تعرف تفريقا واضحا بين تربيّة الولد، وتربية البنت، وتركز كثيرا على تربيّة الإناث إلى جانب تربيّة الذكور، وهذا الاهتمام الزائد ف ي تربيّة البنات انعكس بالإيجاب على المستوى، والتحصيّل الدراسي لهم.

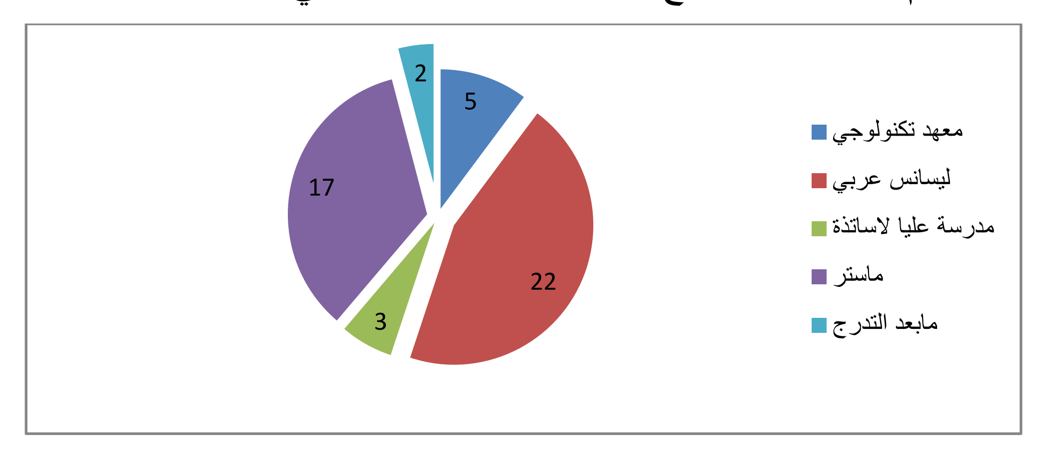
6 ـ عامل شروط التوظيف:

عرف الذكور شروط إضافية وقفت أمام توظيفهم ، ومن أهمها وثيقة الخدمة العسكريّة ، أين تأجل توظيف الكثير منهم إلى غاية تسويّة وضعيّتهم إزاء الخدمة العسكريّة ، وهناك من تأجل توظيفه إلى أربع سنوات أو أكثر. قبل تعديل القانون. والتوظيف اليوم يسمح به لحامل التأجيل.

الجدول رقم02: يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العينة	التكرار	%
معهد التكنولوجي	5	10.20
ليسانس أدب عربي	22	44.89
مدرسة عليا للاساتذة	3	6.12
ماستر	17	34.69
مابعد التدرج	2	4.08
المجموع	49	%100

الشكل رقم 02 : يمثّل توزيع العينة حسب المؤهل العلمي.



قراءة الجدول رقم 02: يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي.

من خلال قراءة الجدول أعلاه يتبن مدى التفاوت الملحوظ في المؤهلات العلميّة الّتي تحصل عليها اساتذ اللّغة العربيّة في التعليم الثانوي، ومن أهمها من خلال النسب شهادة الماستر بنسبة

34.69 كأعلى نسبة عرفتها العينة، والّتي عمل الكثير من الاساتذة على الحصول عليها وذلك يعود إلى عدة أسباب من أهمها:

1- التغيير في منظومة التعليم العالي:

أصبح الماستر من متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه الّتي تعد حلما للكثير من طلبة الجامعة، والّتي تعد منزلة علميّة عاليّة يتطلع إليها الجميع.

وانعكس كذلك التغيير في المنظومة على بعض التخصصات مثل النقص الواضح في عدد الحاصلين على التكوين في المعاهد التكنولوجية ، وكذلك فتح الباب أمام الحاصلين على مستويات أقل من الليسانس لمواصلت الدراسة في الجامعة لرفع المستوى العلمي أدى إلى تناقص عدد الحاصلين على مستوى التكوين التكنولوجي .
- الشروط الّتي وضعتها الوزارة للاتحاق بالمدارس العليا جعلت من أعداد ونسبة الاساتذة أقل.

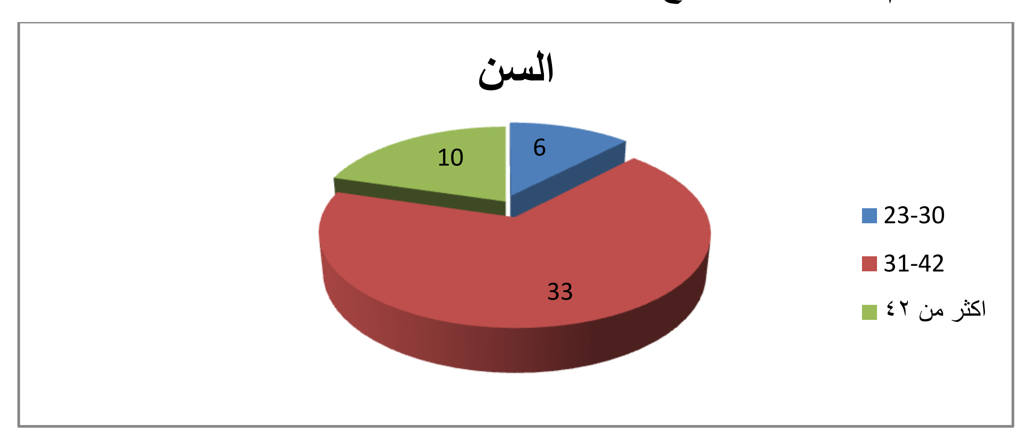
2 - التغيير في شروط مسابقة التوظيف في الثانوي:

عرف التوظيف في قطاع التربيّة والتعليم تغيير في شروط التوظيف بالخصوص مرحلة التعليم الثانوي، أين اشترط في المترشحين الحصول على شهادة الماستر، وطبعا الكثير من خرجي قسم اللّغة والادب العربي يطمحون إلى التدريس في الثانوية ما دفعهم إلى الحصول على شهادة الماستر الّتي تمكنهم من الالتحاق بالتدريس في الثانوي.

الجدول رقم 03: يبين توزيع العينة على حسب السن.

السن / العينة	التكرار	%
23 - 30	6	12.24
31- 42	33	67.35
أكثر من 42	10	20.41
المجموع	49	100

الشكل رقم 03: يبين توزيع العينة على حسب السن.



قراءة الجدول رقم 03: يبين توزيع العينة على حسب السن.

من خلال قراءة نسب الجدول السابق يتبين ، أنّ عدد الأساتذة الذين سنهم بين 31 - 42 سنة يمثلون أكثر نسبة من عدد أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الثانوي ، وذلك يعود إلى عدة أسباب من أهمها:

1 ـ التوظيف الكثير الذي عرفه القطاع .

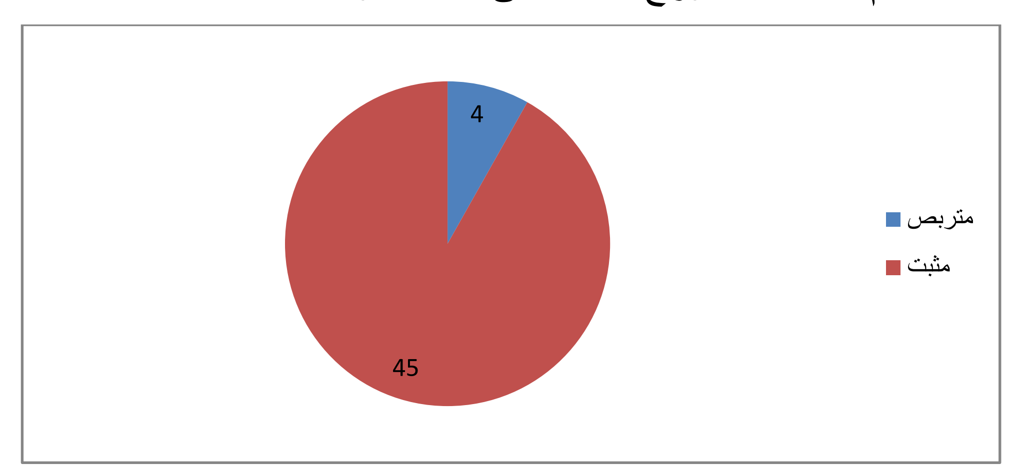
2 ـ زيادة عدد المؤسسات في العشرية الأخير ما دعى إلى توظيف أساتذة جدد في القطاع.

3 ـ شروط الترقية جعلت من الأساتذة الأكثر من 42 سنة أكثر حظا في الحصول على المناصب الإداريّة، وبالتالي انخفاض نسبتهم في قاعات التدريس.

الجدول رقم 04: يبين توزيع العينة على حسب الوضعية المهنية.

العينة / التكرار	التكرار	%
متربص	4	8.16
مثبت	45	91.83
المجموع	49	100

الشكل رقم 04: يبين توزيع العينة على حسب الوضعية المهنية.



قراءة الجدول رقم 04: يبين توزيع العينة على حسب الوضعية المهنية.

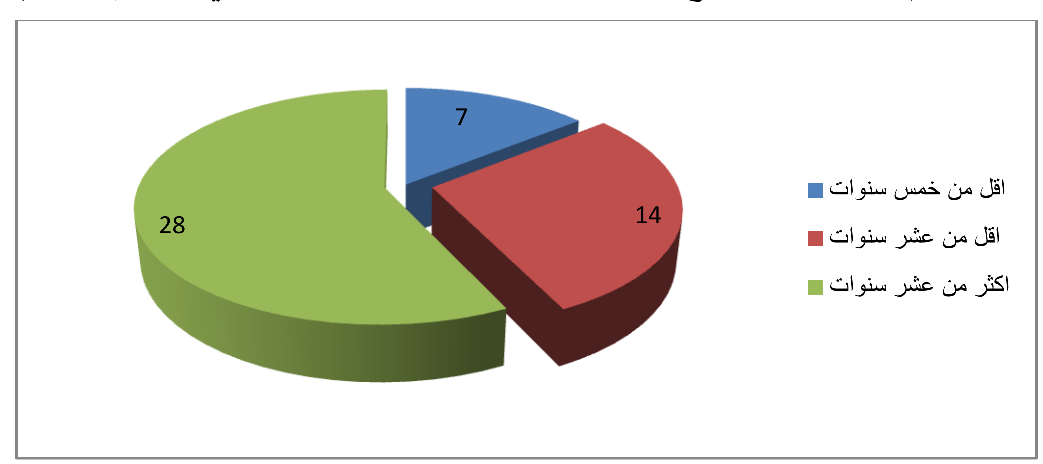
من خلال تحليل الجدول أعلاه يتبن أنّ عدد الأساتذة المثبتين فاق 90 بالمائة من عدد الأساتذة ويعود ذلك إلى عدة اعتبارات وأسباب ومن أهمها:

الوزارة سهلت التثبيت من خلال التوصيّات، وتوفير العدد الكافي من المفتشين والأساتذة المكونين، والوسائل الماديّة ، والمعنويّة المساعدة، وندوات وخلق تربصات في العطل وخاصة العطلة الصيفيّة ... بالإضافة إلى خلق مراكز متخصص في الولايات تهتم بالتكوين، والأرضيّة الرقميّة الّتي وضعتها الوزارة؛ كل ذلك سهل من عمليّة تثبيت الأساتذة؛ الّتي لاتتعدى في الكثير من الأحيان سنتين من إمضاء محضر التنصيب.

الجدول رقم 05: يبن توزيع العينة على حسب الخبرة المهنيّة.

الخبرة / العينة	التكرار	%
أقل من خمس سنوات	07	14.29
أقل من عشر سنوات	14	28.57
أكثر من عشر سنوات	28	57.14
المجموع	49	100

الشكل رقم 05: يبين توزيع العينة على حسب الخبرة المهنيّة في التعليم الثانوي.



قراءة الجدول رقم 05: يبين توزيع العينة على حسب الخبرة المهنيّة في التعليم الثانوي.

من خلال تحليل إحصائيات الجدول أعلاه نلاحظ استقرار جيد تعرفه ثانويات الوطن ، يعود ذلك إلى عدة اعتبارات ومن أهمها:

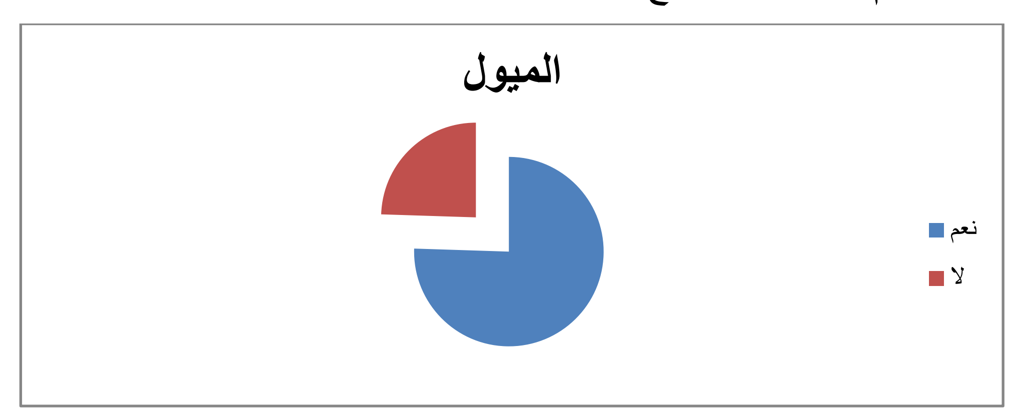
1 ـ الاستغناء على نظام العقد المؤقت الذي كان ساري في التوظيف سابقا.

2 ـ إجراء مسابقات التوظيف بصورة دائمة ومستمرة، ما مكن العديد من خرجي الجامعة والمدارس العليا من الالتحاق بسلك التعليم وخاصة الطور الثانوي.

الجدول رقم 06: يبين توزيع العينة حسب الميول.

الميول / العينة	التكرار	%
نعم	37	75.52
لا	12	24.48
المجموع	49	100

الشكل رقم 06: يبين توزيع العينة حسب الميول.



قراءة الجدول رقم 06: يبين توزيع العينة حسب الميول.

من خلال تحليل الجدول رقم 06 نلاحظ حب الأساتذة لمهنة التدريس بنسبة كبيرة ، ويعود ذلك إلى عدة اعتبارات من أهما:

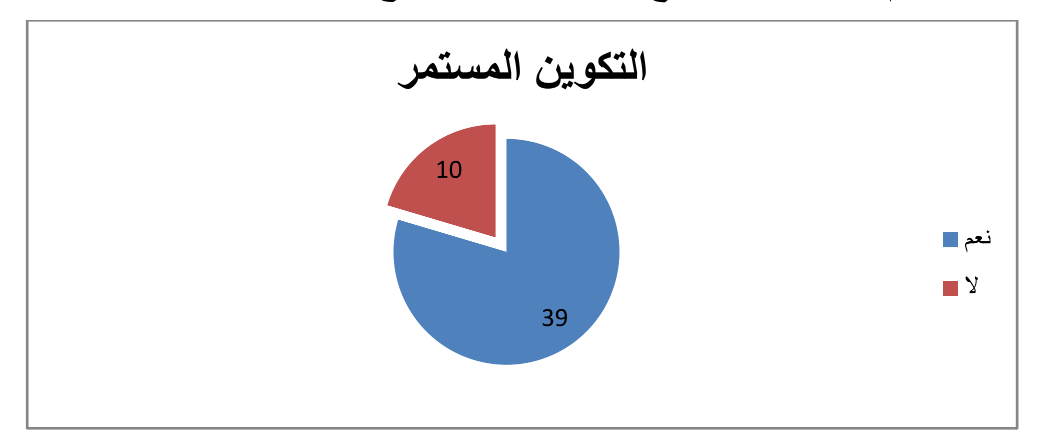
1. تعتبر مهنة التدريس وبالخصوص تعليم اللّغة العربيّة مهنة شريفة ومقدسة ، وارتباط اللّغة العربيّة بالقران الكريم زاد من قداستها .

2 ـ التعليم في الجزائر له قداسة في المجتمع لأن الجزائر من المجتمعات الّتي تهتم بتعليم أولادها وتربيتهم قبل ذلك.

الجدول رقم 07: يبين توزيع العينة الاستفادة من الدورات التكوين والندوات في تحسين المستوى التعليمي.

القبول / العينة	التكرار	%
نعم	39	79.59
لا	10	20.41
المجموع	49	100

الشكل رقم 07 : يبين توزيع العينة حسب احتياج الأستاذ إلى التكوين المستمر.



قراءة الجدول رقم 07 : يبين توزيع العينة حسب احتياج الأستاذ إلى التكوين المستمر.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **07** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول بنعم عدد التكرار **39** متمثلة في النسبة **75.59** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة **يميلون إلى الاحتياج إلى التكوين المستمر** وذلك لعدة اعتبارات لمسناها من خلال أجوبة الأساتذة ومن أهمها:

1 يساعد التكوين المستمر ، والدورات التكوينية من ربط بيئة التلميذ ، ومستجداتها بالعمليّة التعليميّة والتعلميّة. ومواكبة المستجدات في العالم.

2 الاستفادة من الخبرات وتبادل الآراء والمعلومات كل ذلك من ش أنه أن يثري العمليّة التعليميّة التعلميّة.

3 التطوير الدائم، والمستمر للأستاذ.

ومن خلال أجوبة بعض الأساتذة الذين يمليون **للابتعاد عن الدورات التكوينية** . يعود ذلك لعدة اعتبارات ومن أهمها:

1 الإحساس بالنظرة الاستعلائية من طرف القائمين على الدورات التكوينة.

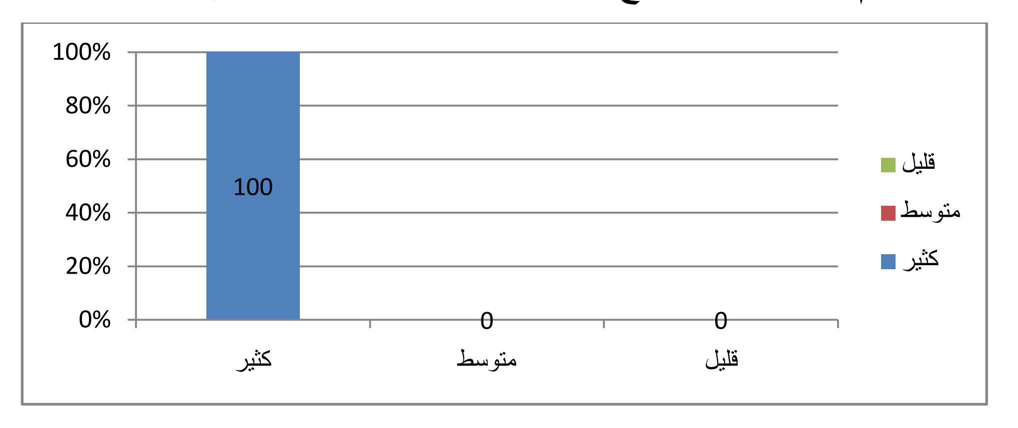
2 اهتمام هذه الندوات والدورات بالجانب النظري ما جعلها لا تستقطب ميول الأساتذة.

3 يميل الكثير من الأساتذة إلى تحسين مستواهم العلمي عن طريق البحث العلمي وذلك كونهم تلقوا تكوينا من خلال مسارهم الدراسي في الجامعة واكتسابهم منهجية البحث .

الجدول رقم 08 : يبين توزيع العينة حسب رؤية الأساتذة إلى عدد التلاميذ في القاعة.

عدد التلاميذ/ العينة	التكرار	%
كبير	49	100
متوسط	0	0
قليل	0	0

الشكل رقم 08 : يبين توزيع العينة حسب رؤية الأساتذة إلى عدد التلاميذ.



قراءة الجدول رقم 08 : يبين توزيع العينة حسب رؤية الأساتذة إلى عدد التلاميذ.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **08** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول بنعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يرون أنّ عدد التلاميذ زائد جدا عن العدد المناسب، والذي يؤثر على العمليّة التعليميّة ويتجلى ذلك في:

ـ عدم المقدرة على تطبيق الكثير من الكفاءات والمبادئ ومن أهمها المقاربة بالكفاءات.

ـ عدم المقدرة على معالجة مشاكل، ونقائص التلاميذ كل على حد.

ـ تأثر على الجو العام للقسم وخاصة التحكم في الهدوء.

ـ طبيعة المادة اللّغة العربيّة تتطلب العدد القليل في القاعة نظرا لاحتوائها على الأعمال التطبيقية كثيرا التعبير الكتابي، والشفوي، والمشاريع والقراءة...إلخ.

ـ العدد الكبير للتلاميذ يتناقض مع أهداف المنهاج.

ـ العدد الكبير يضغط على الأستاذ للتدريس بمبدأ التلقين.

ـ أنّ الأساتذة يرون أن بعض تصرفات التلاميذ، وخاصة المرتبطة منها بمرحلة المراهقة يضايق الأستاذ، ويؤثر على العملية التعليمية. والعدد الكبير يشجع التلاميذ على الفوضى داخل القاعة.

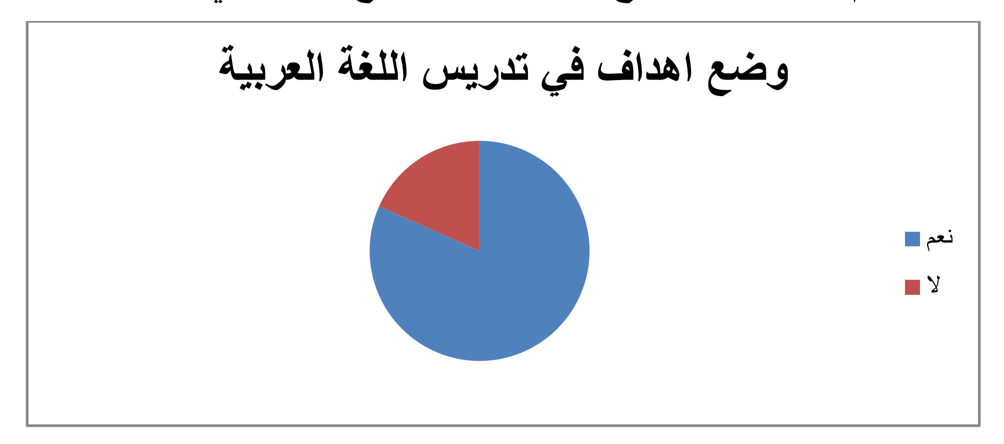
4 العدد الكبير للتلاميذ لايسمح باستعمال الوسائل التعليمية مثل وسائل العرض (الدتاشو) وعدم توفر الظروف الّتي تسمح باستعماله، وخاصة شكل القاعات.

علاقة الأستاذ بالوثائق البيداغوجية :

الجدول رقم 09 : يبين توزيع العينة حسب وضع أهداف في تدريس اللّغة العربيّة.

وضوح الأهداف/ العينة	التكرار	%
نعم	40	82
لا	9	18
المجموع	49	100

الشكل رقم 09 : يبين توزيع العينة حسب وضع أهداف في تدريس اللّغة العربيّة.



قراءة الجدول رقم 09: يبين توزيع العينة حسب وضع أهداف واضحة في تدريس اللّغة العربيّة.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **09** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **40** متمثلة في النسبة **82** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يضعون أهداف واضحة في تدريس اللّغة العربيّة .

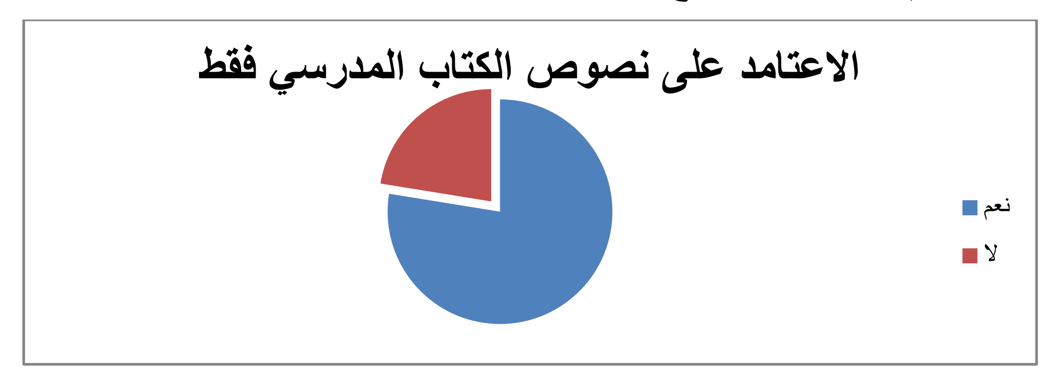
ـ الأساتذة يضعون علاقة بين أهداف التدريس وأهداف منهاج اللّغة العربيّة للمرحلة الثانوية.

ـ الأساتذة يحددون أهداف الدرس بالاستعانة بأمور عديدة من أهمها الندوات، والوثائق البيداغوجية ومن خلال الخبرة، والتواصل مع الزملاء، والاستفادة من الانترنيت .

الجدول رقم 10: يبين توزيع العينة على حسب الاعتماد على نصوص الكتاب المدرسي فقط.

العينة /	التكرار	%
نعم	38	78
لا	11	22
المجموع	49	100

الشكل رقم 10: يبين توزيع العينة على حسب الاعتماد على نصوص الكتاب المدرسي فقط.



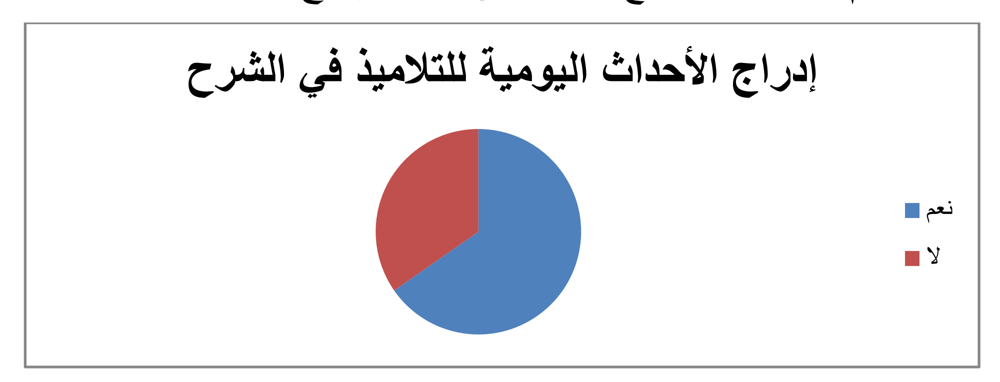
قراءة الجدول رقم 10: يبين توزيع العينة على حسب الاعتماد على نصوص الكتاب المدرسي فقط.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **10** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يكتفون بالاعتماد على الكتاب المدرسي. وبالنسبة للعينة التي أحابت بلا؛ فيرجع إلى كونهم يعتمدون على بعض الكتب المساعدة في عمليّة القراءة، وخاصة الدواوين التي تحمل قصائد شاعر معين باستطاعتها مساعدة الأستاذ على الشرح، بالإضافة إلى مجلة أو قصة ...الخ.

الجدول رقم 11: يبين توزيع العينة على حسب إدراج الأحداث اليومية للتلاميذ في الشرح.

العينة /	التكرار	%
نعم	32	65
لا	17	35
المجموع	49	100

الشكل رقم 11: يبين توزيع العينة على حسب إدراج الأحداث اليومية للتلاميذ في الشرح.



قراءة الجدول رقم 11: يبين توزيع العينة على حسب إدراج الأحداث اليومية في الشرح.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **11** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **32** متمثلة في النسبة **65** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يهتمون بإدراج أهم الأحداث اليوميّة للتلميذ.

ومن خلال أجوبة العينة يتم الإدراج في نقاط من أهمها:

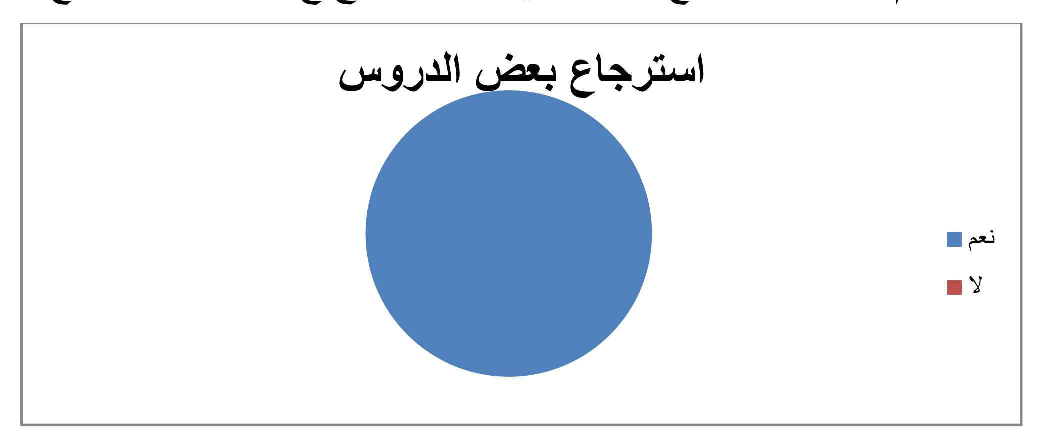
ـ عند شرح الدروس بصفة عامة.

ـ التركيز في إدراج الأحداث اليوميّة للتلميذ في نقاط معينة، ومن أهمها التعبير الكتابي والتعبير الشفوي، وفي إنجاز المشاريع.

الجدول رقم 12: يبين توزيع العينة على حسب استرجاع بعض الدّروس مع التّلاميذ .

استرجاع الدروس/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 12: يبين توزيع العينة على حسب استرجاع بعض الدّروس مع التّلاميذ .



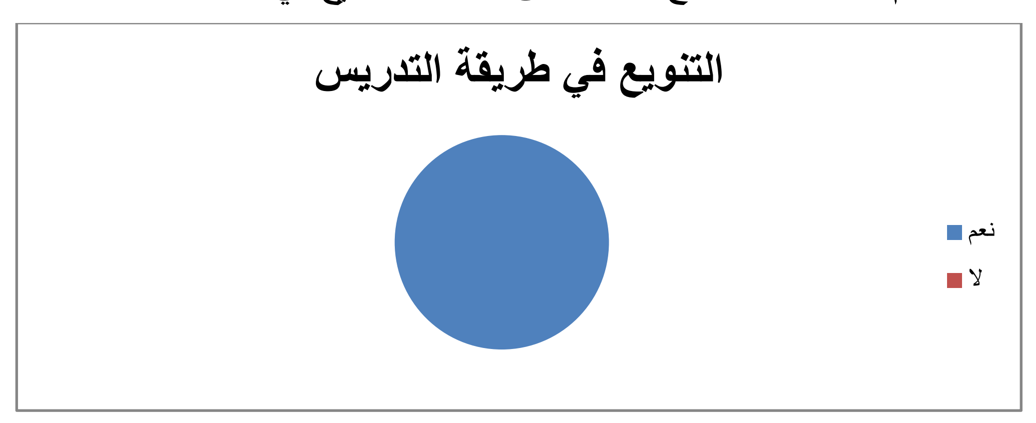
قراءة الجدول رقم 12: يبين توزيع العينة على حسب استرجاع بعض الدّروس مع التّلاميذ .

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **12** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يهتمون بلسترجاع بعض الدّروس مع التّلاميذ من الحصص السابقة، ومن السّنوات الماضية خلال الشّرح.

الجدول رقم 13: يبين توزيع العينة على حسب التنوع في طريقة التّدريس.

العينة /	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 13: يبين توزيع العينة على حسب التنوع في طريقة التّدريس.



قراءة رقم 13: يبين توزيع العينة على حسب التنوع في طريقة التّدريس.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **13** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يميلون إلى التنويع في طريقة التدريس لأنها من أهم مبادئ المقاربة بالكفاءات ويميلون أكثر إلى طريقة التدريس بالحوار، وهذا يعود إلى عدة أسباب من أهمها سن التلاميذ الذي يسمح بفتح مجال الحوار وخاصة أقسام النهائي. بالإضافة إلى طريقة التدريس بطرح الأسئلة.

الجدول رقم 14: يبين توزيع العينة على حسب الاهتمام بتصحيح الواجبات المنزليّة.

/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 14: يبين توزيع العينة على حسب الاهتمام بتصحيح الواجبات المنزليّة.



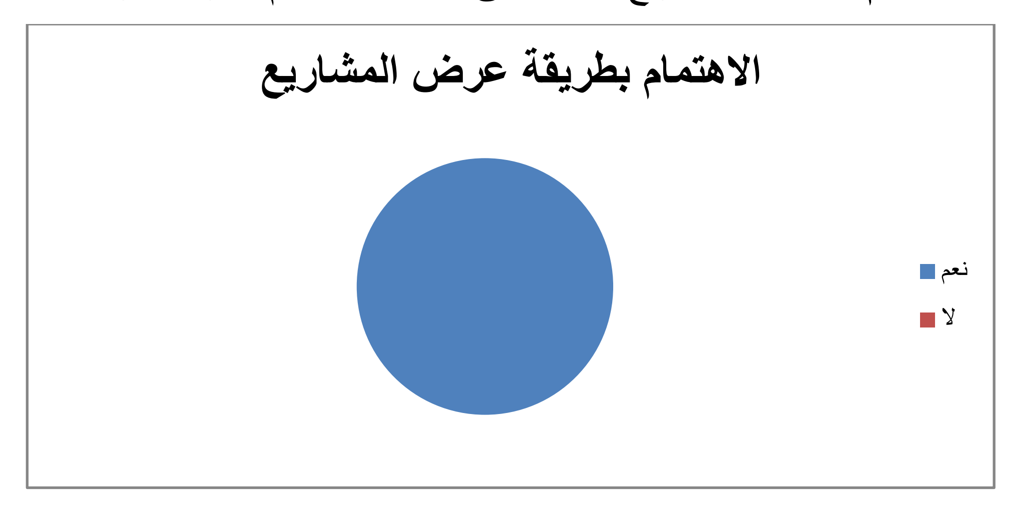
قراءة رقم 14: يبين توزيع العينة على حسب الاهتمام بتصحيح الواجبات المنزليّة.

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **14** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يهتمون بتصحيح الواجبات المدرسيّة. لأنها نوع من أساليب التقويم .

الجدول رقم 15 : يبين توزيع العينة على حسب الاهتمام بطريقة عرض المشاريع.

/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 15 : يبين توزيع العينة على حسب الاهتمام بطريقة عرض المشاريع.



قراءة الجدول رقم 15 : يبين توزيع العينة على حسب الاهتمام بطريقة عرض المشاريع.

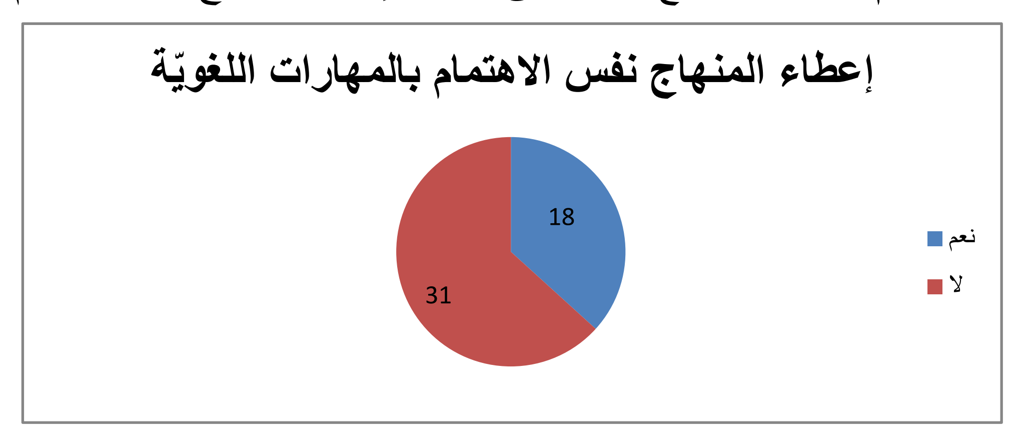
. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **15** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يهتمون بطريقة عرض المشاريع.

ومن أهم الطرق التي يركز عليها الأساتذة في عرض المشاريع، الملصقات والصور المساعدة.

الجدول رقم16: يبين توزيع العينة على حسب إعطاء المنهاج نفس الاهتمام بالمهارات اللّغويّة.

العينة /	التكرار	%
نعم	18	15
لا	31	85
المجموع	49	100

الشكل رقم 16: يبين توزيع العينة على حسب إعطاء المنهاج نفس الاهتمام بالمهارات اللغويّة.



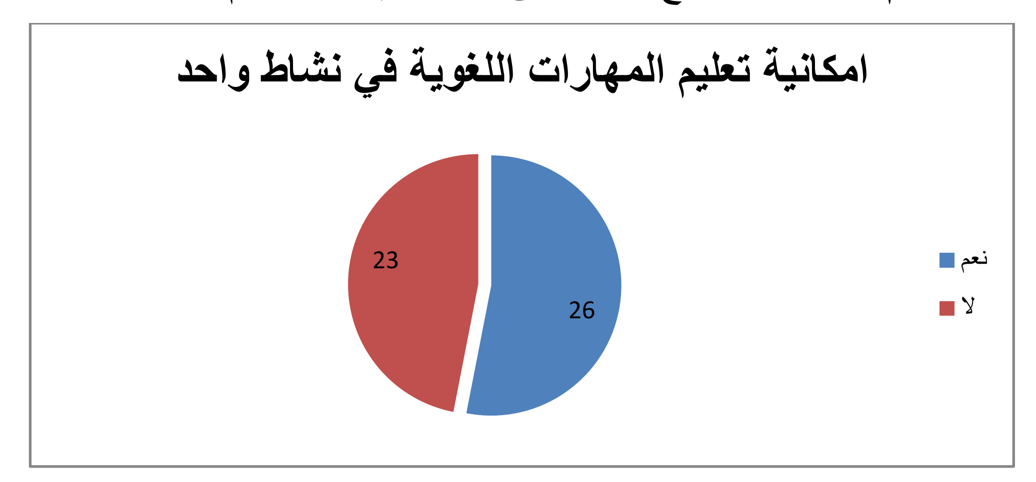
قراءة الجدول رقم 16: يبين توزيع العينة على حسب إعطاء المنهاج نفس الاهتمام بالمهارات اللغوية.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **16** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول لا عدد التكرار **31** متمثلة في النسبة **85** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يرون أنّ هناك تفاوت بين اهتمام المنهاج والوثائق البيداغوجية بالمهارات اللّغويّة. والاهتمام كان منصب على مهارة القراءة من خلال ما يدرسة التلاميذ من نصوص تواصلية ونصوص أدبية ونصوص مطالعة موجهة. وبالنسبة إلى العينة التي اعتبرت أنّ المنهاج أعطى نفس الاهتمام للمهارات اللغوية، وذلك يعود إلى كون المهارات اللغويّة تتفاوت من حيث الأهمية، واعتبرو ا مهارة القراءة أهم من باقي المهارات اللغويّة بالنسبة لتلميذ المرحلة الثانويّة، لهذا أعطاها المنهاج وقتا أكثر من باقي المهارات الأخرى.

الجدول رقم 17: يبين توزيع العينة على حسب إمكانية تعليم المهارات اللغويّة في نشاط واحد.

/ العينة	التكرار	%
نعم	26	53
لا	23	47
المجموع	49	100

الشكل رقم 17: يبين توزيع العينة على حسب إمكانية تعليم المهارات اللغوية في نشاط واحد.



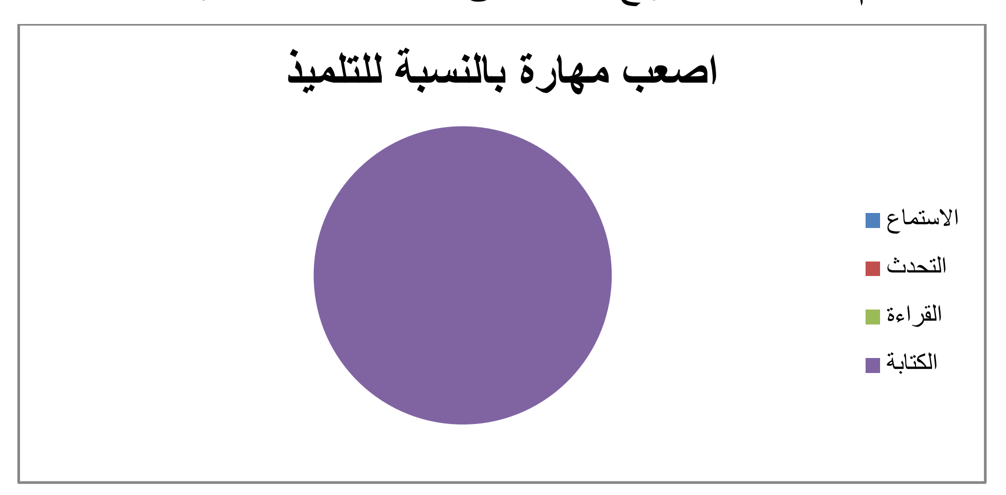
قراءة الجدول رقم 17: يبين توزيع العينة على حسب إمكانية تعليم المهارات اللغوية في نشاط واحد.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **17** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **26** متمثلة في النسبة **53** بالمائة ما يدل على أنّ معظم الأساتذة يميلون إلى تدريس المهارات اللغويّة مجتمعة، وعدم التفريق بين مهارة ومهارة أخرى، وخاصة في الأقسام النهائيّة. وبالنسبة إلى العينة التي تميل إلى تدريس المهارات متفرقة إلى كونهم يملون إلى معالج النقائص التي يعاني منها التلميذ، والتخفيف منها وهذا لا يمكن إلا بالتركيز على كل مهارة على حدا حسب نظرة العينة.

الجدول رقم 18: يبين توزيع العينة على حسب أصعب مهارة بالنسبة للتلميذ.

أصعب مهارة/ العينة	التكرار	%
الاستماع	0	0
التحدث	0	0
القراءة	0	0
الكتابة	49	100
المجموع	49	100

الشكل رقم 18: يبين توزيع العينة على حسب أصعب مهارة بالنسبة للتلميذ.



قراءة الجدول رقم 18: يبين توزيع العينة على حسب أصعب مهارة بالنسبة للتلميذ.

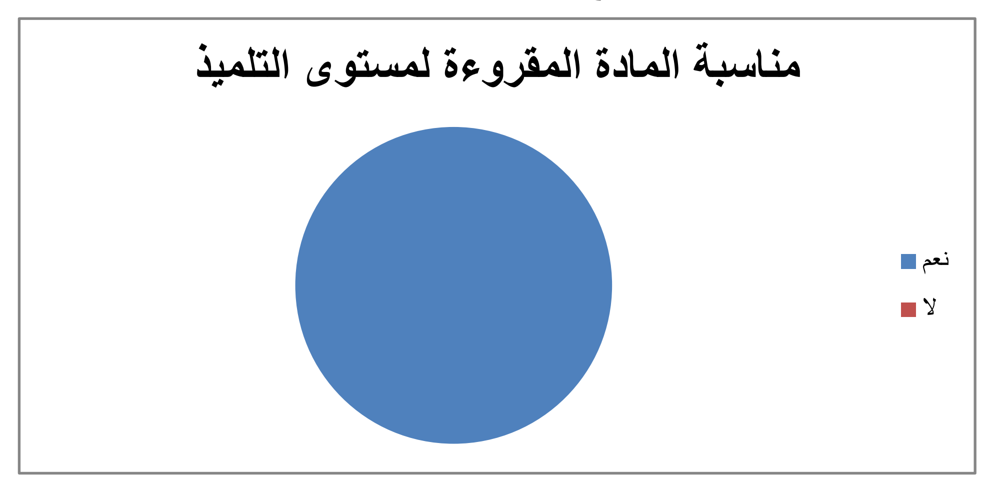
. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **34** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول الكتابة نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يعتبرون مهارة الكتابة من أصعب المهارة الّتي يعاني منها التلاميذ. لكونها تستهلك باقي المهارات الأخرى والأنشطة التعليميّة والقواعد اللغويّة. وأي نقص فيها ينعكس على إنتجات التلميذ.

الـــقـراءة:

الجدول رقم 19: يبين توزيع العينة على حسب مناسبة المادة المقروءة لمستوى التّلميذ.

العينة /	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 19: يبين توزيع العينة على حسب مناسبة المادة المقروءة لمستوى التّلميذ .



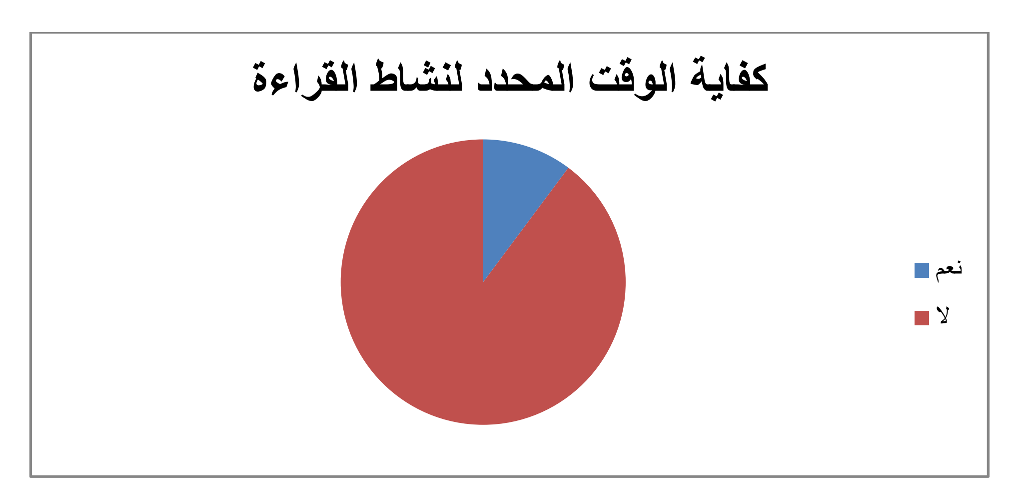
قراءة الجدول رقم 19 : يبين توزيع العينة على حسب مناسبة المادة المقروءة لمستوى التّلميذ.

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **35** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يميلون إلى مناسبة المادة المقروءة لمستوى التلميذ. من حيث ألفاظ والطول والأسلو ب والمعاني كلها على حسب أجوبة العينة مناسبة للتلميذ متوسط المستوى على العموم وبمقدوره استيعابه ا ودراستها.

الجدول رقم 20: يبين توزيع العينة على حسب مُلاءمة الوقت المحدد لنشاط القراءة.

/ العينة	التكرار	%
نعم	5	10
لا	44	90
المجموع	49	100

الشكل رقم 20: يبين توزيع العينة على حسب مُلاءمة الوقت المحدد لنشاط القراءة.



قراءة الجدول رقم 20: يبين توزيع العينة على حسب مُلاءمة الوقت المحدد لنشاط القراءة.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **20** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول لا عدد التكرار **44** متمثلة في النسبة **90** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يرون أنّ الوقت المحدد لنشاط القراءة غير كافي لعدة اعتبارات من أهمها العدد الكبير للتلاميذ . بالإضافة إلى بعض الأمور التي تطرأ على الساحة التّربويّة ومن أهما الأعياد الوطنيّة والدّنيّة والعطل المرضيّة والإضرابا ت وغيرها من الأمور التي تنقص من فرصة الاستفادة الجيدة من جدول توقيت مادة اللّغة العربيّة.

الجدول رقم 21: يبين توزيع العينة على حسب ملاءمة عدد النصوص لدراسة العصور.

العينة /	التكرار	%
نعم	17	15
لا	32	85
المجموع	49	100

الشكل رقم 21: يبين توزيع العينة على حسب كفاية عدد النصوص لدراسة العصور.



قراءة الجدول رقم 21: يبين توزيع العينة على حسب مُلاءمة عدد النصوص لدراسة العصور.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **21** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول لا عدد التكرار **32** متمثلة في النسبة **85** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يعتبرون عدد النصوص في الكتاب المدرسي غير كافية لمعالجة العصور لعدة أسباب، ومن أهمها طول مدة العصور المدروسة بالمقابل دراستها في موسم دراسي فقط. بينما يرى بقية العينة أنّ النصوص المختارة استطاعت أن تنقل أهم أمور والظواهر التي امتازت بها العصور. وهذا من خلال مقارنتها بمستوى تلاميذ المرحلة.

الجدول رقم 22: يبين توزيع العينة على حسب المحافظة على طريقة معالجة النصوص.

نفس الطريقة/ العينة	التكرار	%
نعم	4	08
لا	45	92
المجموع	49	100

الشكل رقم 22: يبين توزيع العينة على حسب المحافظة على طريقة معالجة النصوص.



قراءة الجدول رقم 22: يبين توزيع العينة على حسب المحافظة على طريقة معالجة النصوص.

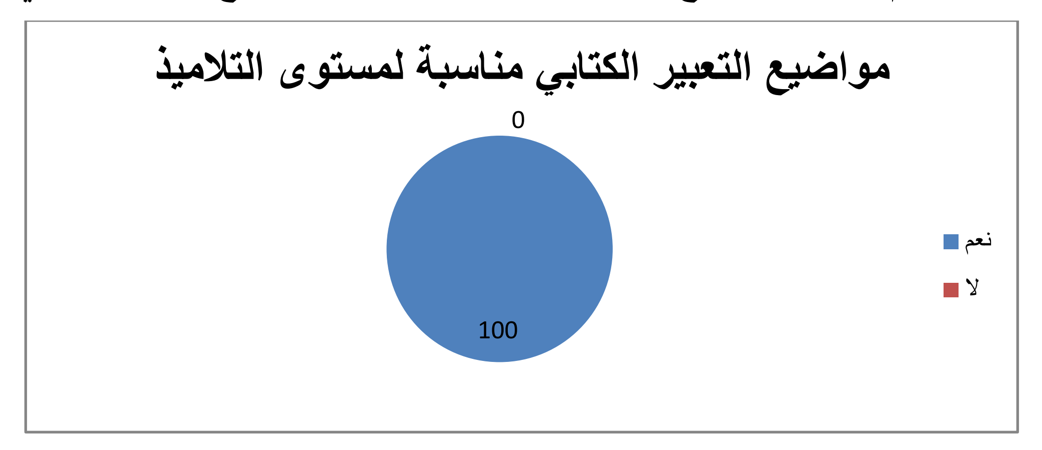
من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **22** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **45** متمثلة في النسبة **92** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة لايحافظون على الطريقة المعتمدة في معالجة النصوص، والّتي تطرقنا إليها في الصفحات السابقة. ويعود ذلك إلى كون الأساتذة يركزون على النقاط التي يلمسون فيها ضعف واضح عند التلاميذ وتجنب الغوص في النقاط التي أتقنها التلاميذ في معالجة نصوص سابقة.

التّعبير الكتابي:

الجدول رقم 23: يبين توزيع العينة على حسب مناسبة مواضيع التعبير الكتابي لمستوى التلاميذ.

العينة /	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم23: يبين توزيع العينة على حسب مناسبة مواضيع التعبير الكتابي لمستوى التلاميذ.



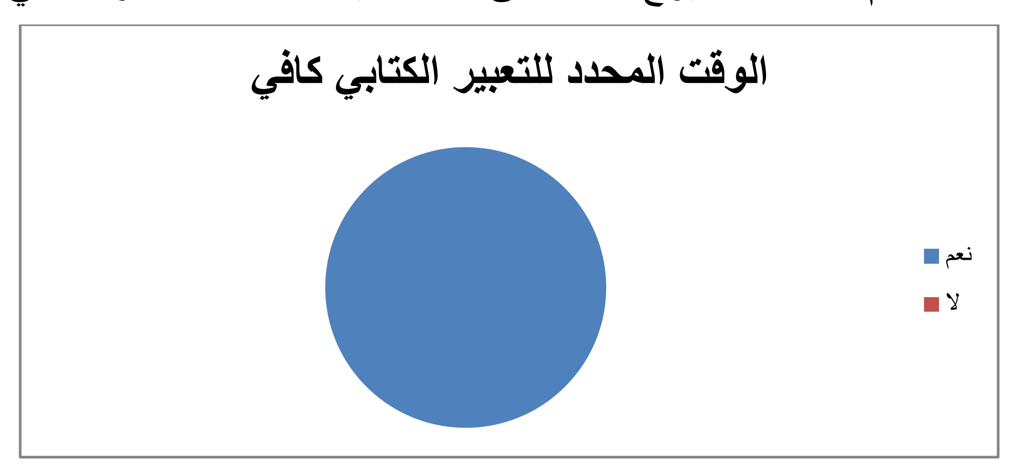
قراءة الجدول رقم 23: يبين توزيع العينة على حسب مناسبة مواضيع التعبير الكتابي لمستوى التلاميذ.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **23** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يرون أنّ مواضيع التعبير الكتابي مناسبة لمستوى التلميذ.

الجدول رقم 24: يبين توزيع العينة على حسب الوقت المحدد للتعبير الكتابي كافي.

/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 24: يبين توزيع العينة على حسب الوقت المحدد للتعبير الكتابي كافي .



قراءة رقم 24: يبين توزيع العينة على حسب الوقت المحدد للتعبير الكتابي كافي .

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **24** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يرون الوقت كافي لنشاط التعبير الكتابي. ويعود لكونه مرتبط بالمهارات والأنشطة الأخرى .

الجدول رقم 25 : يبين توزيع العينة على حسب ادماج المعارف القبلية المكتسبة.

/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 25: يبين توزيع العينة على حسب ادماج المعارف القبلية المكتسبة.



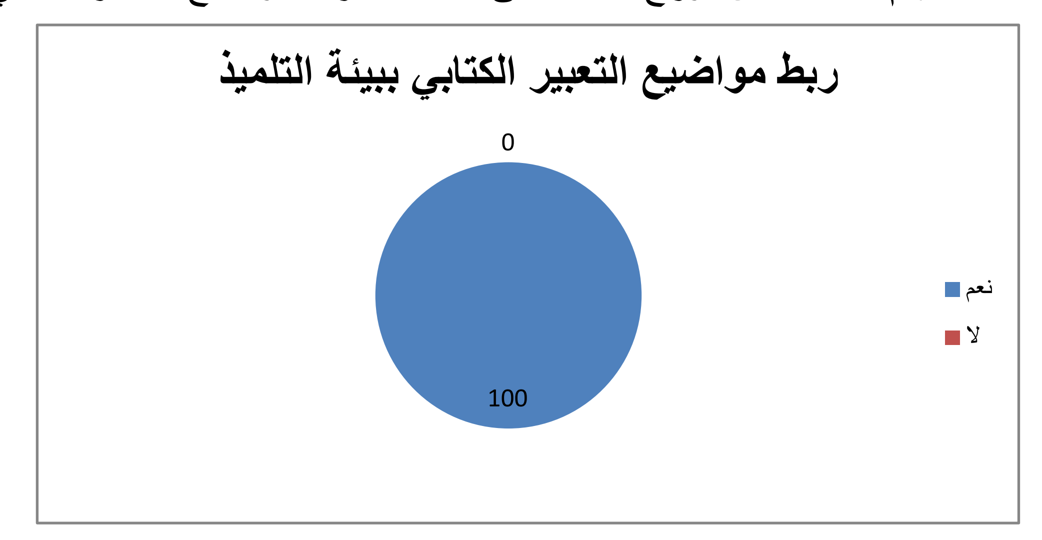
قراءة الجدول رقم 25 : يبين توزيع العينة على حسب ادماج المعارف القبلية المكتسبة.

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **25** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يملون إلى إدماج المعارف المكتسبة، والقبلية للتلميذ في مواضيع التعبير الكتابي. من دروس ومحاور سابقة وتوظيف معلومات من دروس سنوات سابقة.

الجدول رقم 26: يبين توزيع العينة على حسب ربط مواضيع التعبير الكتابي ببيئة التلميذ.

العينة /	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 26: يبين توزيع العينة على حسب ربط مواضيع التعبير الكتابي ببيئة التلميذ.



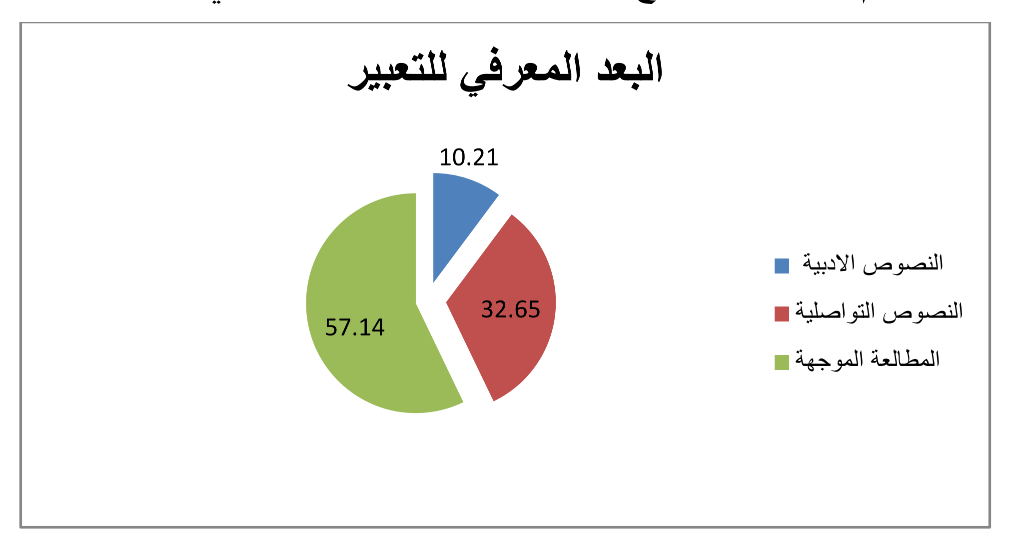
قراءة الجدول رقم 26: يبين توزيع العينة على حسب ربط مواضيع التعبير الكتابي ببيئة التلميذ.

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **26** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يميلون لربط مواضيع التعبير الكتابي ببيئة التلميذ. من خلال توظيف ما يسمح به من شخصيات وأسماء الأماكن والمناطق المحلية التي تدل على بيئة التلميذ أكثر .

الجدول رقم 27: يبين توزيع العينة على حسب البعد المعرفي للتعبير.

الأنشطة / العينة	التكرار	%
النصوص الأدبية	05	10.21
النصوص التواصلية	16	32.65
المطالعة الموجهة	28	57.14
المجموع	49	100

الشكل رقم 27: يبين توزيع العينة على حسب البعد المعرفي للتعبير.



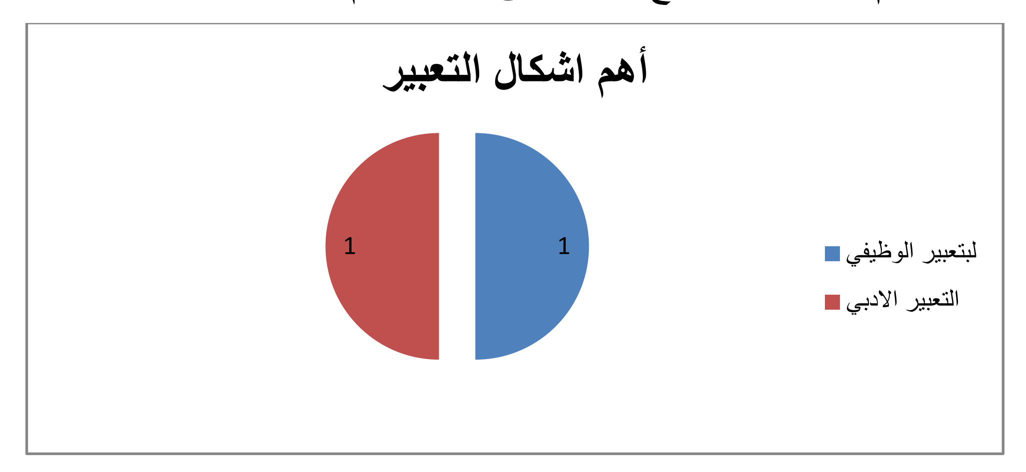
قراءة الجدول رقم 27: يبين توزيع العينة على حسب البعد المعرفي للتعبير.

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **27** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول المطالعة الموجهة عدد التكرار **28** متمثلة في النسبة **57.14** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يعتمدون على نصوص المطالعة الموجة لإنجاز مواضيع التعبير الكتابي.

الجدول رقم 28: يبين توزيع العينة على حسب أهم أشكال التعبير.

المراحل / العينة	المرتبة حسب الأهمية
التعبير الوظيفي	1
التعبير الأدبي	1

الشكل رقم 28: يبين توزيع العينة على حسب أهم أشكال التعبير.



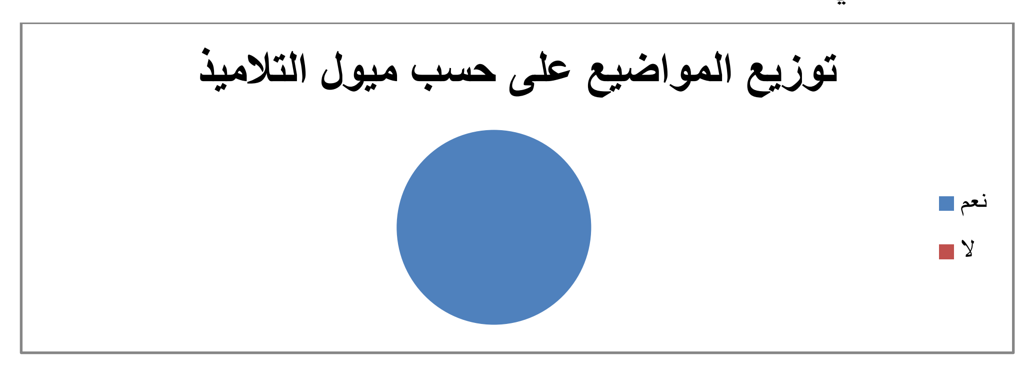
قراءة الجدول رقم 28: يبين توزيع العينة على حسب أهم أشكال التعبير.

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **28** والذي حصلنا فيه على نسبة متساوية من حيث أهمية نوع التعبير الكتابي ما يدل على أنّ الأستاذ يهتمون بكلا النوعين وذلك حفاظا على أهداف المنهاج. وباعتبار التلميذ في هذه المرحلة من التعليم يحتاج إلى النوعين معا .

الجدول رقم 29 : يبين توزيع العينة على حسب مراعاة ميول التلاميذ عند توزيع مواضيع التعبير الكتابي .

/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 29 : يبين توزيع العينة على حسب مراعاة ميول التلاميذ عند توزيع مواضيع التعبير الكتابي .



قراءة الجدول رقم 29 : يبين توزيع العينة على حسب مراعاة ميول التلاميذ عند توزيع مواضيع التعبير الكتابي .

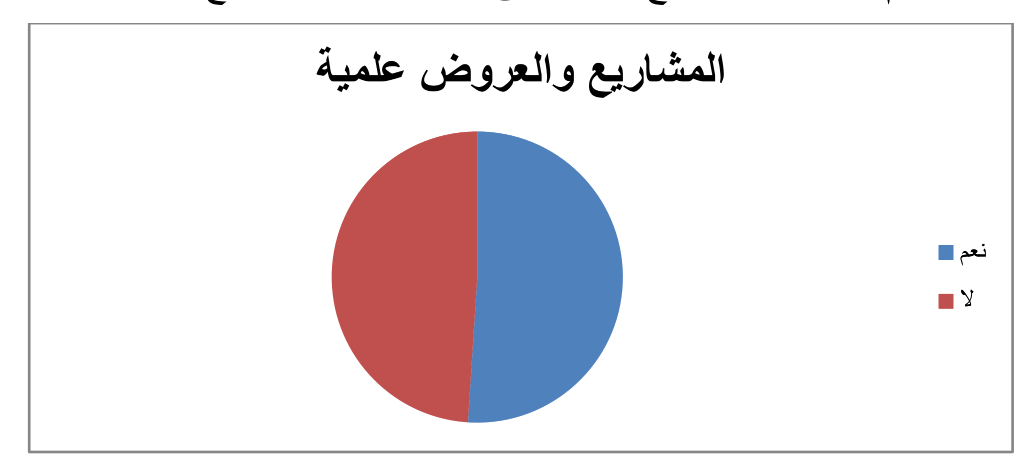
من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **29** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يحترمون نوعا ما ميول التلاميذ في اختيار عناوين ومواضيع التعبير الكتابي لكن بالمحافظة على قائمة العناوين المفروضة من المنهاج. ويعمد الأساتذة في الحالات الاستثنائية من اللجوء إلى قوائم التلاميذ في توزيع العناوين وذلك نادرا .

الـبـحـث الـعـلـمـي :

الجدول رقم 30: يبين توزيع العينة على حسب رؤية المشاريع بمثابة عروض علمية.

علمية المشاريع/ العينة	التكرار	%
نعم	25	51
لا	24	49
المجموع	49	100

الشكل رقم 30: يبين توزيع العينة على حسب رؤية المشاريع بمثابة عروض علمية .



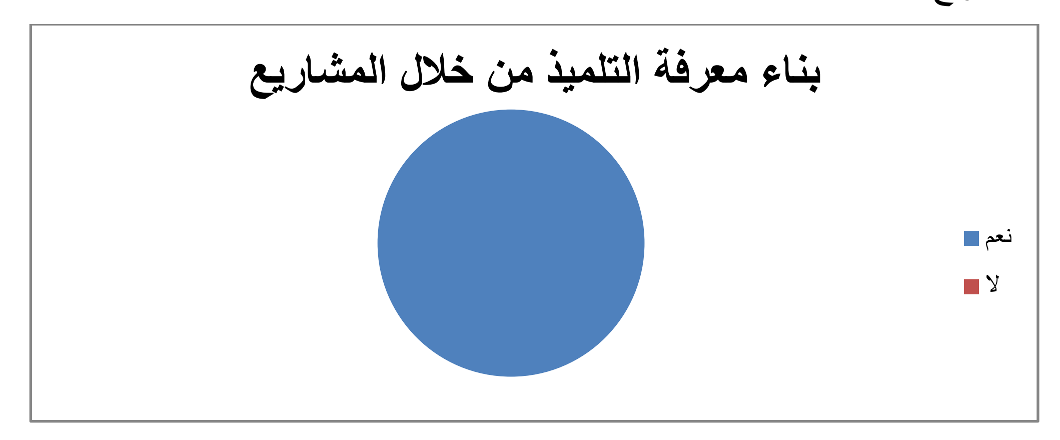
قراءة الجدول رقم 30: يبين توزيع العينة على حسب رؤية المشاريع بمثابة عروض علمية .

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **30** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **25** متمثلة في النسبة **51** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يعتبرون ما ينجزونه التلاميذ من مشاريع أعمال علمية. وذلك مقارنة مع سن التلاميذ ومقدرتهم العلمية. بينما ترى بقية العينة المقدرة بـ49 % من مجموع العينة، أنّ المشاريع تفتقر إلى العلميّة كون الكثير من التلاميذ يقتنون أعمالا جاهزة إمّا من الانترنيت مباشرة أو اقتباس مشاريع جاهزة من تلميذ السنوات الماضيّة.

الجدول رقم 30 : يبين توزيع العينة على حسب إمكانية اكتساب معارف جديدة من خلال المشاريع.

/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 30 : يبين توزيع العينة على حسب إمكانية اكتساب معارف جديدة من خلال المشاريع.



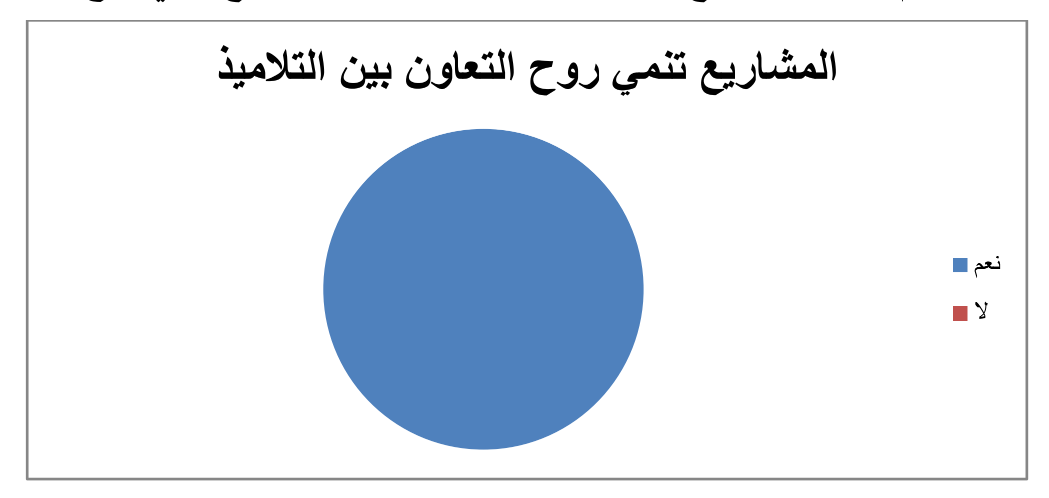
قراءة الجدول رقم 30 : يبين توزيع العينة على حسب إمكانية اكتساب معارف جديدة من خلال المشاريع.

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **30** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يرون مقدرة المشاريع على بناء معرفة التلميذ وتدفع به إلى التعلم الذاتي من خلال الاحتكاك المباشر بالمكتبات.

الجدول رقم31: يبين توزيع العينة على حسب اعتبار المشاريع تنمي روح التعاون بين التلاميذ.

/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم31: يبين توزيع العينة على حسب اعتبار المشاريع تنمي روح التعاون بين التلاميذ.



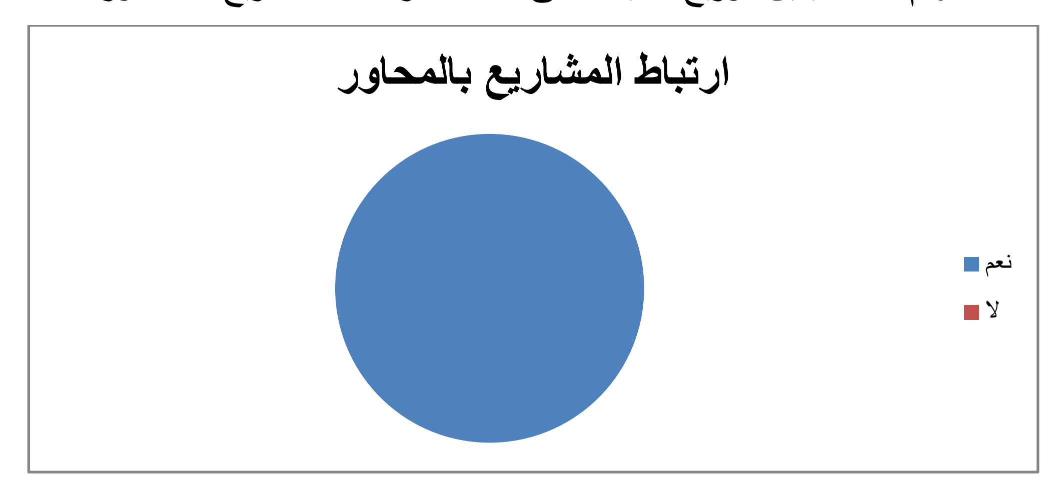
قراءة الجدول رقم 31: يبين توزيع العينة على حسب اعتبار المشاريع تنمي روح التعاون بين التلاميذ.

. من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **31** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يرون أنّ المشاريع تنمي روح التعاون بين التلاميذ وتدفعهم إلى التعلم التعاوني وخاصة من خلال مناقشة المشاريع ونقدها. ومن خلال العمل الجماعي للمشاريع.

الجدول رقم 32: يبين توزيع العينة على حسب ارتباط المشاريع بالمحاور.

/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 32: يبين توزيع العينة على حسب ارتباط المشاريع بالمحاور.



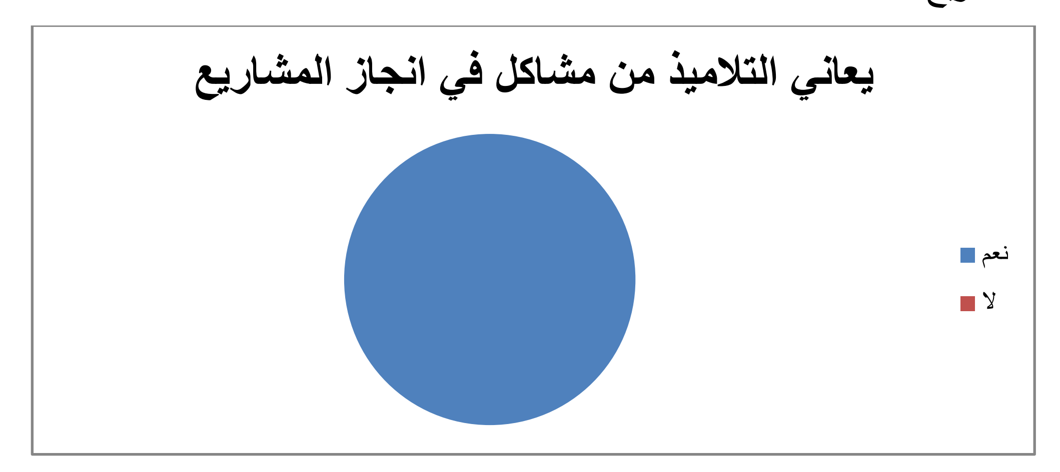
قراءة الجدول رقم 32: يبين توزيع العينة على حسب ارتباط المشاريع بالمحاور.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **32** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يربطون المشاريع بالمحاور الّتي يدرسها التلاميذ. وذلك حفاظا على وحدة البرنامج وحفاظا على توصيات المنهاج. بالإضافة إلى توجيهات المفتشين الذين يوصون بضرورة الحفاظ على البرنامج باعتباره كل متكامل وأي تغيير يحدث فجوة في الأهداف والكفاءات .

الجدول رقم 33: يبين توزيع العينة على حسب وجود مشاكل يعاني منها التلاميذ في إنجاز المشاريع.

المشاكل/ العينة	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 33: يبين توزيع العينة على حسب وجود مشاكل يعاني منها التلاميذ في انجاز المشاريع.



قراءة الجدول رقم 33: يبين توزيع العينة على حسب وجود مشاكل يعاني منها التلاميذ في إنجاز المشاريع.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **33** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يعتبرون التلاميذ يعانون من مشاكل في إنجاز مشاريعهم ومن أهمها:

1ـ الخوف والتّردد.

2 ـ عدم تحديد الوسائل المناسبة لحل الإشكالية.

3 ـ عدم تحديد المصادر والمراجع المناسبة .

4 ـ نقص وقلة في المصادر والمراجع وخاصة في مكتبة المؤسسة.

5 ـ الاعتماد على الكتاب الالكتروني.

6 ـ الاعتماد على البحوث الجاهزة من الانترنيت.

7 ـ عدم وضوح الخط.

8 ـ وجود الأخطاء الإملائية الكثيرة والمتكررة والشائعة.

9 ـ عدم الاستعمال الصحيح للتراكيب النّحوية والصيغ الصرفية.

10 ـ عدم الاستعمال المناسب لعلامات التّرقيم.

11 ـ عدم التّدرج في الأسلوب وتسلسل الأفكار.

12 ـ تشتت وحدة الأسلوب.

13 ـ الاستطراد وحشر اغلب ما تم جمعه بأن يضاف للبحث باب ليس وثيق الصلة به.

14 ـ عدم الالتّزام بالاقتباس في مشاريع التّلاميذ.

15 ـ عدم تنظيم الفقرات وخاصة تناسقها في عدد الأسطر.

16 ـ تكرار بعض الجمل والكلمات وبعض الأفكار بأطر كتابية مختلفة.

17 ـ عدم فهم معطيات المشروع المطروح للإنجاز.

18 ـ الاختيارالغير مناسب لطريقة العمل، والوسائل المساعدة على الإنجاز.

19 ـ عدم الالتّزام بالمنهجية في أداء الأعمال الفردية، والجماعية.

20 ـ عدم القدرة على تأويل المكتسبات لما يخدم الإنجاز.

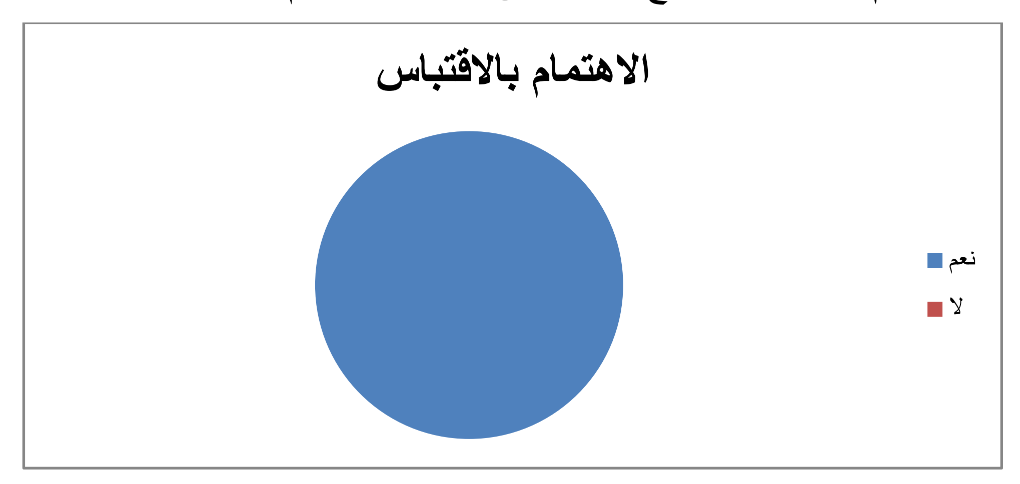
21 ـ عدم إصدار أحكام نقدية معللة.

22 ـ عدم الاستقلال بالرّأي.

الجدول رقم 34: يبين توزيع العينة على حسب الاهتمام بالاقتباس.

العينة /	التكرار	%
نعم	49	100
لا	0	0
المجموع	49	100

الشكل رقم 34: يبين توزيع العينة على حسب الاهتمام بالاقتباس.



قراءة الجدول رقم 34: يبين توزيع العينة على حسب الاهتمام بالاقتباس.

من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم **34** والذي حصلنا فيه على أعلى نسبة متمثلة في الجواب الأول نعم عدد التكرار **49** متمثلة في النسبة **100** بالمائة ما يدل على أنّ الأساتذة يهتمون بتعليم المبادئ الأساسية للاقتباس وخاصة تهميش المعلومات وتحديد النصوص المنقولة بأمانة علمية.

ماهو دور مهارة القراءة في إعداد المشاريع من خلال الأنشطة الّتي يتناولها التّلميذ؟

من خلال أجوبة العينة بخصوص دور مهارة القراءة في إعداد المشاريع، ومن خلال إعداد مواضيع التعبير الكتابي، لاحظنا أنّهم يركزون عليها في عمليّة جمع المادة العلميّة الّتي يكونون منها مادة المشاريع، ويدفعونهم من الاستفادة من المكتبة، وتوظيف أهم المصادر والمراجع التي يمكن الاستفادة منها.

ما هي أهم المهارات الفرعية لمهارة القراءة الّتي تهتم بها في إعداد البحوث العلمية؟.

من خلال أجوبة العينة بخصوص أهم المهارات الفرعية لمهارة القراءة في إعداد المشاريع ومن خلال إعداد مواضيع التعبير الكتابي، لاحظنا أنهم يركزون على مهارة القراءة السريعة والقراءة السطحيّة في تحديد أهم مصادر ومراجع البحث، ومهارة التلخيص في نقل أهم المعلومات والعبارات.

ما هو دور مهارة الكتابة في إعداد المشاريع من خلال الأنشطة الّتي يتناولها التّلميذ؟

من خلال أجوبة العينة بخصوص دور مهارة الكتابة في إعداد المشاريع ومن خلال إعداد مواضيع التعبير الكتابي، لاحظنا أنهم يركزون على نظام الكتابة في إخراج الصورة النهائيّة للبحوث والأعمال المنجزة من خلال المحافظة على نظام الإملاء وعلامات الترقيم والخط وتحسينه من خلال التنظيم الدائم لطريقة العرض.

ما هي أهم المهارات الفرعية لمهارة الكتابة الّتي تهتم بها في إعداد البحوث العلمية؟:

من خلال أجوبة العينة بخصوص أهم المهارات الفرعيّة لمهارة الكتابة في إعداد المشاريع ومن خلال إعداد مواضيع التعبير الكتابي، لاحظنا أنهم يركزون على جمال الخط ووضوحه وعلى تنظيم الفقرات ووضوحها من ناحية الشكل واحترام توظيف علامات الترقيم، بالإضافة إلى مهارات الأسلوب والتعبير الدقيق والصحيح.

ما هو دور مهارة التّحدث في إعداد المشاريع من خلال الأنشطة الّتي يتناولها التّلميذ؟.

من خلال أجوبة العينة بخصوص دور مهارة التحدث في إعداد المشاريع ومن خلال إعداد مواضيع التعبير الكتابي، لاحظنا أنهم يركزون على الإلقا ء الجيد، والأسلوب المقنع في نقل

المعلومة، والتعود على مواجهة المستمعين فمهارة التحدث تفترض بالأساس جمهور (مستمع) ومحاربة الأمور التي من شأنها أن تفشل عمليّة الإلقاء، ومن أهمها الخوف والتردد من المتكلم.

ما هي أهم المهارات الفرعية لمهارة التّحدث الّتي تهتم بها في إعداد البحوث العلمية؟.

من خلال أجوبة العينة بخصوص أهم المهارات الفرعية لمهارة التحدث في إعداد المشاريع ومن خلال إعداد مواضيع التعبير الكتابي، لاحظنا أنهم يركزون على الصوت الواضح والمتناسق عند الإلقاء، وخاصة النبر على الكلمات، والمقاطع المهمة الّتي توضيح المعنى.

ما هو دور مهارة الاستماع في إعداد المشاريع من خلال الأنشطة الّتي يتناولها التّلميذ؟.

من خلال أجوبة العينة بخصوص دور مهارة الاستماع في إعداد المشاريع ومن خلال إعداد مواضيع التعبير الكتابي، لاحظنا أنهم يركزون على التركيز على فهم المطلوب وخاصة في حصة عرض المشروع الّتي تنعكس في إعداد البحوث، والمشاريع فكلما كان الإنصات جيد ودقيق كان تطبيها جيد والعكس صحيح.

ما هي أهم المهارات الفرعية لمهارة الاستماع الّتي تهتم بها في إعداد البحوث العلمية؟.

من خلال أجوبة العينة بخصوص أهم المهارات الفرعية لمهارة الاستماع في إعداد المشاريع ومن خلال إعداد مواضيع التعبير الكتابي، لاحظنا أنهم يركزون على تلخيص المقروء أو المسموع كأهم مهارة للاستماع يستفيد منها التلاميذ في إنشاء بحوثهم وواجباتهم، بالإضافة إلى إمكانية الحصول على المادة العلمية، والمعلومات. من خلال تفريغ أشرطة أو فيديوهات لها علاقة بالمشروع.

خــاتــمــة

خاتمـــة :

تناولنا في هذا البحث دور المهارات اللّغويّة في إعداد البحوث العلميّة، و من خلال الإطلاع على الوثائق البيداغوجية لمادة اللّغة العربيّة في تعليم المهارات اللّغويّة وإنجاز المشاريع (البحوث العلميّة)، وربطها بما تناولناه في الجانب النظري، والنتائج والأجوبة المتحصل عليها من خلال توزيع الاستبيان؛ سجل البحث مجموعة من النقاط والنتائج، وقسمناها إلى نتائج متعلقة بالوثائق البيداغوجية، ونتائج متعلقة بعملية التعليم والتدريس.

1 ـ النتائج المتعلقة بالوثائق البيداغوجية:

بالرغم من أنّ الأستاذ ملزم إلى حد كبير على تطبيق ما جاء في هذه الوثائق إلا أنّها لا تخلو من نقائص كثيرة نذكر من أهمها:

ـ التّكرار الواضح والكثير لنفس المسائل في مختلف الوثائق أفقدها قيمتها العلميّة والتعليميّة فهي بحاجة إلى إعادة ضبط.

يدعو البحث إلى إعادة النظر في التكرار الغير مبرر للأمور داخل الوثائق البيداغوجيّة وإعادة طباعتها وفقا للشروط العلميّة، وهذا التكرار جعل الكثير من الأساتذة ينفرون من دراستها والرجوع إليها والاستفادة منها في الأمور التّعليميّة. ويدعوا البحث إلى تقسيمها بين وثائق عامة لجميع المرحلة يتم فيها شرح النّقاط المشتركة ووثائق خاصة يتم فيها شرح النقاط المتعلقة بتسير دروس السنة.

ـ بالإضافة إلى التكرار هناك تقسيم للمعلومة وتوزيعها بين الوثائق البيداغوجية بدلا من جمعها في وثيقة واحدة. فالأستاذ لفهمها والاستفادة منها لابد له من جمعها من أكثر من وثيقة وبالتالي تكون تفقد المعلومة أهدافها.

ـ عدم الوضوح التام لأهداف المنهاج، وبالرغم من أنّها هي الركيزة الأساسية التي تبنى عليها العملية التعليمية التعلمية، فالأستاذ يتشتت فكره بين الاحتمالات المفتوحة للأهداف.

عدم وضوح نتائج التّعلم الّتي يجب على الأستاذ العمل على تحقيقها وخاصة في ما يتعلق بالمهارات اللغويّة. وإعداد البحوث العلميّة.

ـ البحث سجل الانفتاح الغير منمط لطريقة التّدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، ما خلق فوضى في صفوف المدرسين، فالبحث يقترح إدراج خطوات مناسبة يعتمد عليها خاصة الأساتذة الجدد في كيفية التّعامل والتّدريس بالمقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال توفير فيديوهات ودروس عامة من شأنها التّقليل من الفجوة بين فهم الأساتذة ومبادئ المقاربة بالكفاءات.

ـ بما أنّ التّدريس بالكفاءات يمس جميع المواد فمنهاج اللّغة العربيّة ملزم بالتّركيز على المقاربة النّصيّة والحث على مميزاتها أكثر، لأنّها تمس جوهر اللّغة وتعطي صبغة لغويّة على عمليّة التّدريس بالكفاءات .

ـ وأما ما يخص الكتاب المدرسي من العيوب الّتي سجلها البحث يمكن اختصارها في :

ـ من العيوب الّتي سجلها البحث طول المدة الزّمنيّة (العصور الأدبيّة) التي يدرسها التّلميذ في المرحلة الثّانويّة.

ـ حجم النصوص تقريبا متساوي من بداية المرحلة إلى نهايتها، ومن المفروض أن يقابل نمو التّلميذ الفكري من سنة إلى أخرى نوع من التّغيير في أشكال النّصوص لأنّها تزيد من إحساس التّلميذ لتقدمه الفكري .

ـ عدم تبني نظريّات نقديّة متنوعة ومحاولة تطبيق مبادئها في معالجة النّصوص ومناقشتها والاكتفاء بطريقة موحدة نسبيا تتكرر مع كل النّصوص وفي كل الوحدات جعل التّلاميذ يتعودون نقل بعض الأجوبة من الحصص السّابقة تقريبا لكون شكل النّصوص والمطالب متكررة و كونها طريقة تعوده الإجابة المكررة على الأقل شكليا. جعل فكر التّلميذ ينحصر في الأجوبة السّطحيّة والآراء البسيطة في معالجة الأفكار، وبالتالي عدم المقدرة على معالجة نصوص أكثر غموضا.

ـ المطلع على الوثائق التّربويّة والكتاب المدرسي لمادة اللّغة العربيّة يلاحظ أنّ هذه المرحلة ماهي إلا امتداد لا أكثر لمرحلة التعليم المتوسط، ويتجلى ذلك من خلال طريقة تدريس المهارات اللّغويّة وخاصة ما هو متعلق برؤية وطريقة الأستاذ داخل القسم. والتركيز على البناء المعرفي للتلميذ الذي يعتبر هدف لمرحلة التّعليم المتوسط . والابتعاد عن الأهداف الحقيقيّة للمرحلة.

ـ توحيد الكتاب المدرسي لجميع تلاميذ الوطن قلل من فرصة استغلال بيئة التلميذ على الوجه التام، لأن من الصّعب أن تشترك جميع المناطق في كتاب موحد ويحافظ في الوقت نفسه على احترام مميزات وخصائص كل البيئات .

2 نتائج متعلقة بالعملية التعليمية (تعليم المهارات اللغوية والبحث العلمي) :

تعلم المهارات اللّغويّة يؤثر في العديد من الأمور وخاصة في عمليّة إنجاز البحوث العلميّة وهذا ما تبناه المنهاج وركز عليه، إلا أنّ هناك بعض الأمور التي وقفت أمام تحقيق هذا الهدف ونذكر أهمها:

ـ معالجة قضايا من المفروض أنّ التّلميذ تجاوزها في مرحلة التّعليم المتوسط والرجوع إليها جعل التّلميذ في مرحلة التّعليم الثّانوي يعاني من نقص واضح في إكساب مهارات القراءة، ويعود ذلك أيضا إلى عدة نقاط ومن أهمها نقص الإمكانيات المادية وخاصة مكتبة الثّانوية التي لا يمكنها توفير خدمات مناسبة للتلاميذ، بالإضافة إلى إهمال الكثير من الأساتذة هذه المهارة والتّركيز

فقط على القراءة داخل القسم وإهمال اكتساب مهارات مهمة مثل القراءة السّريعة والقراءة النّاقدة والقراءة التّحليليّة.

ـ وباعتبار التّعبير الكتابي والبحوث الّتي يجريها التّلميذ حوصلة ما تقدمة الأنشطة، فإنّ الأستاذ ملزم بالتّركيز عليها في كل حصة، والاكتفاء الذي لاحظناه في كيفية تقديم الدروس، والقواعد اللّغويّة يدل على أنّ الكثير من الأساتذة بعدين كل البعد عن تطبيق مبادئ المقاربة النّصيّة ويتجلى هذا البعد في النقائص التي نلمسها في إنتاجات التّلاميذ.

ـ يعاني التلاميذ في مرحلة التّعليم الثانوي بصفة عامة من مشاكل على مستوى مهارة الكتابة تتجلى أكثر من خلال المشاريع التي ينجزونها، تتوزع بين مهارات الأسلوب ومهارات الشكل ولاحظنا إغفال وإهمال الأساتذة لتصحيح الكثير منها وبالخصوص تهميش المعلومات من الكتب والمصادر التي يقتنون منها معلوماتهم ، وذلك لأن معظم أساتذة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الثانوي يعتبرون التّلميذ غير مؤهل على إنجاز بحوث علميّة . وهذا ابتعاد واضح على تطبيق ما جاء في المنهاج .

ـ عدم محاربة ظاهرة البحوث الجاهزة وخاصة من الانترنيت؛ هي من أهم الأمور التي وقفت أمام تقدم أسلوب وتنمية مهارة الكتابة والبحث العلمي لدى التلاميذ، وبالتالي انتقالهم إلى مرحلة التعليم العالي وهم يحملون نقائص كان بالأولى محاربتها والتّقليل منها في هذه المرحلة بدلا من انتقالها مع التلميذ، وبالتالي نلاحظ خروج تعليمية وتعليم المهارات اللّغوية والبحث العلمي عن أهداف المنهاج.

فهرس المصادر والمراجع

الوثائق البيداغوجية:

1 ـ اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، **مشروع الوثيقة المرافقة** لمنهاج السّنة أولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، جذع مشترك آداب، 2006م

2 ـ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، **منهاج** مادة اللّغة العربيّة وآدابها، **السّنة أولى** من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، (جذع مشترك آداب)، 2006م

3 ـ **اللّجنة الوطنيّة للمنهاج ، منهاج** مادة اللّغة العربيّة وآدابها **السّنة الثانيّة** من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي (شعبة آداب/ فلسفة)، جانفي 2006م.

4 ـ **اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، منهاج السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي مادة اللّغة العربيّة شعبة آداب / فلسفة.

5 ـ **اللّجنة الوطنيّة للمنهاج ، دليل أستاذ اللّغة العربيّة** الخاص بكتاب **السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي . جذع مشترك آداب . (**المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)**، جانفي 2006م.

6 ـ **وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب** مادة اللّغة العربيّة (**المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة)، السّنة الأولى** من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب ، 2006م.

7 ـ **وزارة التّربية الوطنيّة** ، مجموعة من المؤلفين، **كتاب** اللّغة العربيّة وآدابها **السّنة الثالثة** من التّعليم الثانوي، شعبة آداب فلسفة .

المصادر والمراجع:

أولا : باللّغة العربيّة.

ـ القران الكريم برواية ورش عن نافع.

1 ـ الكتب :

8 ـ عوايدي عمار، مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها في ميدان العلوم القانونيّة والإداريّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر ط1، 1992م.

9 ـ غريب محمد، سيد أحمد، البحث الاجتماعي، دار الجامعة المصريّة، الإسكندريّة، مصر، ط1 1975م.

10 ـ يحي وهب الجابوري، الخط والكتابة في الحضارة العربية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان ط1، 1994م.

11 ـ إبراهيم إمام، الإعلام والاتصال بالجماهير، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1 1969م.

12 ـ إبراهيم أمين بالدّار، الاستعداد للقراءة والكتابة، دار المثنى للطباعة والنّشر، بغداد، العراق، ط1 1983م.

13 ـ إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، مصر، ط 05، 2011م.

14 ـ إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغويّة، مطبعة الإنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، ط 5، 1975م.

15 ـ إبراهيم بن موسى بن محمد الشّاطبي، الموافقات، تحقيق مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الرّياض، السّعوديّة، ط1 1997م.

16 ـ إبراهيم خليل، إمتنان الصماد، فن الكتابة والتّعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط2، 2009م.

17 ـ إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، المركز الأدبي التّخصصي، القاهرة، مصر ط1، 2005م،

18 ـ ابن يعيش بن علي موفق الدّين، شرح المفصل، الطّباعة المنيريّة، القاهرة، مصر، ط 1 1975م.

19 ـ أبو البقاء الكوفي، الكليات، مؤسسة الرّسالة، دمشق، سوريا، ط2، 1985م.

20 ـ أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق تحسين هنداوي، دار القلم، دمشق سوريا، ط2، 1993م.

21 ـ أبو بكر حسيني، الصّوتيّات العربيّة، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2013م.

22 ـ أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد(ت 321هـ)، جمهرة اللّغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ط1، 1987م.

23 ـ أبو حامد الغزالى، المستصغى من علم الأصول، تحقيق محمد عبد السّلام عبد الشّافي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ط1، 1993م.

24 ـ أبو حسن أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، تحيق عبد السّلام هارون، دار الجيل بيروت، لبنان، ط1 1991م.

25 ـ أبو قتادة عمر بن محمود، فن القراءة، دار النّخبة، بيروت، لبنان، ط1، 2015م.

26 ـ أبو هلال العسكري، كتاب الصّناعتين الكتابة والشّعر، تحقيق على محمد البجاوي، عالم الكتاب الحديث، بيروت لبنان ط1 1952م.

27 ـ أبو هلال العسكري، الفروق اللّغويّة، عالم الكتاب الحديث، بيروت، لبنان، ط 2، 1981م.

28 ـ أبو يعقوب السّكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ط2، 1987م.

29 ـ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبين، تحقيق وشرح عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر ط1، 1998م.

30 ـ أحمد الرّيسوني، نظرية التّقريب والتّغليب وتطبيقها في العوم الإسلامية، دار الكلمة للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر ط1 2010م.

31 ـ أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديميّة، مصر، ط1، 2004م.

32 ـ أحمد بن محمد الشّرقاوي، محاضرات في مناهج البحث والمكتبة الإسلامية، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط3 2008م.

33 ـ أحمد جمال الدّين طاهر، البحث العلمي، دار الشّروق، جدة، السّعوديّة، ط1، 1978م.

34 ـ أحمد شلبي، كيف تكتب بحثا أو رسالة، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، ط6، 1968م.

35 ـ أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللّغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1997م.

36 ـ إدهام محمد خنش، الخط العربي وحدود المصطلح الفني، روافد، الكويت، ط 1، 2008م.

37 ـ إسماعيل أحمد عمايرة، المستشرقون والمناهج اللّغويّة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط3 2002م.

38 ـ إسماعيل بن حماد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان، ط1، 1990م.

39 ـ أمل الشّافعي، الإملاء أهميته مهاراته قواعده، دار المكتبة الوطنية، عمان، الأردن، ط 1 1999م.

40 ـ أيمن أمين عبد الغاني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التّوفيقية للتراث، القاهرة، مصر ط1، 2012م.

41 ـ البستاني عبد اللّه اللّبناني، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكانية، بيروت، لبنان، ط 1، 1930م.

42 ـ بن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، الرّياض السّعوديّة ط1 1994م.

43 ـ بول باسكون، إرشادات عمليّة لإعداد الرّسائل والأطروحات الجامعيّة، ترجمة أحمد عريف الرّباط، 1981م.

44 ـ بيتر كومب، الانطلاق في القراءة السّريعة، ترجمة مكتبة جرير، مكتبة جرير للنشر والتّوزيع الرياض، السعودية، ط4، 2007م.

45 ـ تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة ، الدّار البيضاء، المغرب، ط 1، 1994م.

46 ـ ج كوكتنو، الحضارة الفينيقية، ترجمة محمد عبد الهادي شعيرة، شركة مركز كتب الشّرق الأوسط ط1، 2001م.

47 ـ جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، تحقيق خالدّ رشيد القاضي، دار الأبحاث للطباعة والنّشر، الجزائر، ط1 2008م .

48 ـ جورجي زيدان، تاريخ آداب اللّغة العربية، راجعه وعلق عليه شوقي ضيف، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة القاهرة مصر ج1، ط1، 2013م.

49 ـ جوزيف فندريس، اللّغة، ترجمة عبد الحميد الدّواخلي، مكتبة الإنجلو مصريّة، القاهرة، مصر ط1، 1950م.

50 ـ جويس تيرلي، مهارات القراءة السّريعة، ترجمة بشير العيسوي، الريا ناشرون، بيروت، لبنان ط1، 2010م.

51 ـ حاتم الضّامن، فقه اللّغة، وزارة التّعليم العالي جامعة بغداد، العراق، ط1، 1990م.

52 ـ حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتّقويم منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، ط1، 2011م.

53 ـ حبيب أفندي بيدابيش، الخط والخطاطون، ترجمة سامية محمد وآخرون، المركز القومي للترجمة القاهرة، مصر، ط1 2010م.

54 ـ حسن شحاته، القراءة، سلسلة معالم تربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط 1، 1993م.

55 ـ حسن عماد مكاوي، الاتصال ونظرياته المعاصرة، دار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط1 1998م.

56 ـ حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية تعليمها وتعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر ط1، 2005م.

57 ـ خالدّ الدّسوقي، دراسات في شعوب الشّرق القديم، مكتبة أحمد حسن سعد، القاهرة، مصر، ط1 1982م.

58 ـ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1 2002م.

59 ـ خولة طالب إبراهيم، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط 2، 2006م.

60 ـ داود غطاشة الشّوابكة، مصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية والفنون الكتابية ، دار الفكر ناشرون وموزعون، بيروت، لبنان ط2، 2007م.

61 ـ راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتجياتها دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2005م.

62 ـ الرّاغب الأصفهاني (ت 502هـ)، المفردات في غريب القرآن، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1 2003م.

63 ـ الراغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم، تحقيق نديم مرعشلي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1972 م.

64 ـ راغب السّرجاني، العلم وبناء الأمم ، مؤسسة إقرأ، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.

65 ـ ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه وإجراءاته، بيت الأفكار الدّوليّة عمان، الأردن، ط1 2000م.

66 ـ ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف، التّدريس المصغر، دار اليازوري للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن ط1، 2008م.

67 ـ رجاء وحيد الدّويدري، البحث العلمي أساسياته النّظرية وممارسته العلمية، دار الفكر المعاصر بيروت، لبنان، ط1 2000م.

68 ـ رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللّغويّة عند الطّفل أسسها ومهاراتها وتدريسها، المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007م.

69 ـ رشدي أحمد طعيمة، محمد السّيد مناع، تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي للنشر والطّبع القاهرة، مصر، ط1، 2001م.

70 ـ ساجد العبدلي، القراءة الذّكية، دار الإبداع الفكري، الكويت، ط2، 2007م.

71 ـ سعد الحاج جخدل، ثلاثة مناهج لبحث علمي رائد مفاهيم وتصاميم، دار البداية، عمان الأردن، ط1، 2019م.

72 ـ سعد الدّين السّيد صالح، البحث العلمي ومناهجه النّظريّة، مكتبة الصّحابة، طنطا، مصر، ط2 1973م.

73 ـ سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السّمع والكلام صوتيات اللّغة من الإنتاج إلى الإدراك، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 2002م.

74 ـ سعيد أبو خليل قاضي الزّواوي، الجرجريّة في ترتيل القران الكريم، عالم المعرفة، دار زمورة الجزائر، ط1 2011م .

75 ـ سعيد إسماعيل صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط1 1994م .

76 ـ سليمان مرقس، الوافي في شرح القانون المدني أصول الإثبات وإجراءاته في المواد المدنية، دار الكتب القانونية، لبنان ط1، 2000م.

77 ـ السّماك محمد أزهر وآخرون، الأصول في البحث العلمي، مطبعة التّعليم العالي، الموصل العراق، ط1، 1980م.

78 ـ سمير محمد حسين، الإعلام والاتصال بالجماهير والرأي العام، عالم الكتب، القاهرة ، مصر ط1، 1984م.

79 ـ سهيلة ياسين الجابوري، الخط العربي وتطوره في العصور العباسية في العراق، المكتبة الأهلية بغداد، العراق. ط1 1962م.

80 ـ سوزان روبين سليمان، إنجي كروسمان، القارئ في النّص مقالات في الجمهور والتّأويل، ترجمة حسن ناظم، على حاكم صالح ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، 2007م.

81 ـ سيف الإسلام سعد عمر، الموجز في منهج البحث العلمي في التّربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر، دمشق سوريا، ط1 2009م.

82 ـ شعبان خليفة، الكتابة العربية في رحلة النّشوء والارتقاء، العربي للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر ط1، 1989م.

83 ـ شوقي ضيف، البحث الأدبي طبيعته مناهجه أصوله، دار المعارف ، القاهرة، مصر ، ط9 1982م.

84 ـ صائب عبد الحميد، على الوردي قراءة نقديّة في آرائه المنهجيّة، الحضاريّة للطباعة، بغداد العراق، ط1 2008م.

85 ـ طلعت همام، سين وجيم عن منهاج البحث العلمي، مؤسسة الرسالة، عمان، الأردن، ط1 1984م.

86 ـ طه حسن العنبكي، نرجس حسين زاير العقابي، أصول البحث العلمي في العلوم السّياسية مكتبة مؤمن قريش بيروت لبنان، ط1، 2015م.

87 ـ عارف الشّيخ، القراءة من أجل التّعلم، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، الأردن ط1 2008م.

88 - عاطف علبي، المنهج المقارن مع دراسات تطبيقيّة، مجد المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان ط1 2006م.

89 - عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 1999م.

90 - عبد الباسط محمد محسن، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة الإنجلو المصريّة، القاهرة، مصر ط3، 1971م.

91 - عبد الرحمان الهاشمي، تعليم النّحو والإملاء والتّرقيم، دار المناهج، عمان، الأردن، ط 2 2008م.

92 - عبد الرّحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط2، 1977م.

93 - عبد الرحمان عيسوي، سيكولوجية الخرافة والتّفكير العلمي، منشأة المعارف للنشر والتّوزيع الإسكندريّة، مصر، ط1 1983م.

94 - عبد الرحمان بن خلدون، تاريخ العلامة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، ج2، دت.

95 - عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2004 م.

96 - عبد العزيز الدّروي، نشأة علم التّاريخ عند العرب، مركز دراسات الوحدة العربيّة، مركز زايد للتراث والتاريخ، الإمارات العربيّة المتحدة، ط1، 2000م.

97 - عبد العزيز محمد النهاري، حسن عواد السّريحي، مقدمة في مناهج البحث العلمي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرّياض السّعودية، ط1، 1423 هـ.

98 ـ عبد العليم إبراهيم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، ط1 1975م.

99 ـ عبد الغفار هلال، منهاج البحث في اللّسانيّات وعلم المعجم، دار الكتاب الحديث، القاهرة مصر، ط1، 2010م.

100 ـ عبد الفتاح الصعيدي، حسين يوسف موسى، الإفصاح في فقه اللّغة، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ط1 1929م.

101 ـ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر للطباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

102 ـ عبد الفتاح مصطفى غنيمي، صناعة الكتاب المخطوط عند المسلمين، دار الفنون العلمية الإسكندرية، مصر، ط1 1994م.

103 ـ عبد القاهر داود العاني، منهج البحث والتّحقيق في الدّراسات العلمية والإنسانية، دار وحي القلم دمشق، سوريا، ط1 2014م.

104 ـ عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة مفاهيم واليات، دار القلم، دمشق، سوريا، ط6، 2008م.

105 ـ عبد اللّه ابن سينا (ت 428هـ) ، رسالة أسباب حدوث الحرف، تحقيق محمد حسان الطّيان، يحي مير، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، سوريا، ط1، 1992م.

106 ـ عبد اللّه على مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2 2007م.

107 . عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسية، دار الكتاب الحديث القاهرة، مصر، ط1، 2012م.

108 . عبد المنعم الخفني، موسوعة علم النّفس والتّحليل النّفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط1، 1978م.

109 . عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، جدة، السعودية، ط3 1987م.

110 . عبود عبداللّه العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، سوريا ط2، 2004م.

111 . عزيز العلي العزي، البحث العلمي تدوينه ونشره، دار الرشيد للنشر، بغداد، العراق، ط 1 1981م.

112 . عفيف البهنسي، معجم مصطلحات الخط العربي والخطاطين، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت لبنان، ط1، 1995م.

113 . علوي عبد اللّه طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطّرائق التّربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2010م.

114 . على بن محمد على الزّين الشّريف الجرجاني (ت 816هـ)، التّعريفات، تحقيق جماعة من العلماء دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1983م.

115 . على عبد الواحد وافي، علم اللّغة، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، مصر، ط7، 1972م

116 ـ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1 2006م.

117 ـ علي بن أحمد بن حزم الأندلسي، الإحكام في أصول الأحكام، دار الأفاق الجديدة، بيروت، لبنان، ط1، 1983م.

118 ـ علي بن خلف الكاتب(ت 437هـ)، موادّ البيان، تحقيق حاتم صالح الضّامن، دار البشائر دمشق، سوريا، ط1، 2003م.

119 ـ علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، القاهرة، مصر، ط1 2010م.

120 ـ عمار بحوش، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط4،2007م.

121 ـ فراس محمود مصطفى السّيلتي، فنون اللّغة، جدار للكتاب العالمي، وعالم الكتب الحديث عمان، الأردن، ط1، 2008 م.

122 ـ فان دالين، مناهج البحث في التّربيّة وعلم النّفس، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الإنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط1، 1969م.

123 ـ فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة العربية والإنشاء، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011م.

124 ـ فراس محمود مصطفى السّيلتي، التّفكير النّاقد والإبداعي استراتيجيات التّعلم التّعاوني في تدريس المطالعة والنّصوص الأدبية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

125 . فرج اللّه عبد الباري، مناهج البحث وآداب الحوار والمناظرة، دار الأفاق العربية للنشر والتّوزيع القاهرة، مصر، ط1 2004م.

126 . فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتّوزيع الجزائر، ط1، 2007م.

127 . فهد بن صالح محمد الحمود، قراءة القراءة، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربيّة السعودية ط5، 2012م.

128 . فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2008م.

129 . القلقشندي أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج 1، المؤسسة المصرية الأمة ط2، 1418هـ.

130 . كارل يوبر، عقم المذهب التّاريخي دراسة في مناهج العلوم الاجتماعيّة، ترجمة عبد الحميد صبره، دار المعارف، ط1 1959م.

131 . ماريو باي، أسس علم اللّغة، تحقيق أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط8 1998م.

132 . ماهر شعبان عبد الباري، مهارات الاستماع النّشط، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن ط1، 2011م.

133 . مجدي عزيز إبراهيم، رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التّعليم، مكتبة الإنجلو المصرية القاهرة، ط1، 2001م

134 ـ مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التّربويّة، مكتبة الإنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط1 2000م.

135 ـ مجموعة من الأساتذة، معجم العلوم الاجتماعيّة، الهيئة المصريّة للكتاب، القاهرة ، مصر، ط1 1975م.

136 ـ محسن على عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن ط1، 2008م.

137 ـ محمد ابن إسحاق النّديم، الفهرست، تحقيق شاهد عثمان، دار قطري بن الفجاءة، الدّوحة، قطر ط1، 1975م.

138 ـ محمد إسماعيل الجاويش، الأساس في التّعبير، مؤسسة حورس الدّولية للنشر، القاهرة، مصر ط1، 2006م.

139 ـ محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التّدريس في اللّغة العربية، دار المريخ للنشر والتّوزيع الرّياض، السعوديّة، ط1 1984م.

140 ـ محمد التّونجي، معجم علوم العربية ، دار الجيل للنشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2003م.

141 ـ محمد الدّين بن يعقوب الفيروز أبادي (ت 817 هـ)، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة دمشق، سوريا، ط6، 1998م.

142 ـ محمد السّعيد رشدي، التّعاقد بوسائل الاتصال الحديثة (مدى حجيتها في الإثبات)، منشأة المعارف الإسكندرية، مصر، ط1 2008م.

143 ـ محمد الصّاوي مبارك، البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، مؤسسة الأهرام للنشر والتّوزيع مصر، ط1، 1992م.

144 ـ محمد الصغير غانم، التّوسع الفينيقي في غربي البحر المتوسط، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، 1982م.

145 ـ محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي التّصميم والمنهج ، المكتب الجامعي الحديث، مصر ط2، 1982م.

146 ـ محمد النّوبي، محمد علي، صعوبات التّعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتّوزيع الأردن، عمان 2011م.

147 ـ محمد بن بسيس بن مقبول السّفياني، الأسس المنهجيّة لنقد الأديان دراسة في سؤال المنهج ونظريّة البحث، مركز التّأصيل للدراسات والبحوث، جدة، السّعوديّة، ط1، 2016م.

148 ـ محمد بن صالح العثيمين، شرح ثلاثة أصول، دار الثّريا للنشر والتّوزيع، السّعوديّة، ط3، 2003م.

149 ـ محمد بن عبد الرّحمان السّخاوي (ت 902هـ)، التّبر المسبوك في ذيل السّلوك، تحقيق نجوى مصطفى كامل، لبيبة إبراهيم مصطفى، دار الكتب والوثائق القوميّة، القاهرة، مصر، ط 1 2002م.

150 ـ محمد جمال الدّين القاسمي، قواعد التّحقيق من فنون مصطلح الحديث، تحقيق مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرّسالة دمشق، سوريا، ط1، 2004م.

151 . محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1 2000م.

152 . محمد خليل الحصري، أحكام قراءة القرءان، دار البشائر الإسلاميّة، بيروت، لبنان، ط 4، 1999م.

153 . محمد زياد حمدان، البحث العلمي كنظام، دار التّربيّة الحديثة، عمان، الأردن، ط 1، 1989م.

154 . محمد شفيق، البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعيّة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، مصر ط1، 1985م.

155 . محمد صالح سمك، فن التّدريس للتربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الإنجلو مصرية، القاهرة، مصر ط1، 1979م.

156 . محمد عبيدات، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط2، 2006م.

157 . محمد فتحي عبد الهادي، المعلومات وتكنولوجيا المعلومات في أعقاب قرن جديد، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، مصر ط1، 2000م.

158 . محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 1991م.

159 . محمد موسى الشّريف، الطّرق الجامعة للقراءة النّافعة، دار الأندلس الخضراء، الرياض، المملكة العربية السّعودية، ط6 2004م.

160 ـ محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1 2004م.

161 ـ محمود إبراهيم وجيه، منسي محمود عبد الحليم، البحوث النّفسيّة والتّربويّة، دار المعارف الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر ط1، 1983م.

162 ـ محمود تيمور، مشكلات اللّغة العربية، ملتزم للطبع والنّشر، القاهرة، مصر، ط 1، 1978م.

163 ـ محمود قاسم، المنطق الحديث ومناهج البحث، مكتبة الإنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، ط2 1953م.

164 ـ مختار عبد الخالق عبد الإله، تدريس القراءة في عصر العولمة، العلم والإيمان للنشر والتّوزيع القاهرة، مصر، ط1 2008م.

165 ـ مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرّسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2000م،

166 ـ المسدي عبد السّلام، التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، الدّار العربيّة للكتاب، طرابلس، ليبيا ط2، 1986م.

167 ـ مصطفى زايد، قاموس البحث العلمي، النّسر الذّهبي للطباعة، القاهرة، مصر ط 1، 1995م.

168 ـ مكي بن طالب، الرّعاية، تحقيق أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان، الأردن، ط 1، 1984م.

169 ـ منصور بن محمد الغامدي، الصّوتيّات العربية، مكتبة التّوبة للنشر والتّوزيع، الرّياض، السّعوديّة ط1 2001م.

170 ـ مهدي فضل اللّه، أصول كتابة البحث وقواعد التّحقيق، دار الطّليعة للطباعة والنّشر، بيروت لبنان، ط2، 1998م.

171 ـ موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2 2006م.

172 ـ مي يوسف خليف، مصادر تراثيّة، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة ، مصر، ط1 1994م.

173 ـ ناصر الدّين الأسد، مصادر الشّعر الجاهلي وقيمتها التّاريخية، دار الجيل، عمان، الأردن ط1، 1988م.

174 ـ نايف سليمان، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2001م.

175 ـ نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللّغة والفكر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005م.

176 ـ نصر محمد عارف، ابستومولوجيا السّياسة المقارنة النّموذج المعرفي النّظريّة المنهج، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008م.

177 ـ نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، جامعة الشّارقة، القاهرة، مصر ط2، 2006م.

178 ـ الهاشمي عبد الرّحمن، العزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان الأردن ط1، 2005م.

179 ـ وفقي السّيد الإمام، البحث العلمي، المكتبة العصريّة للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1 2011م.

180 ـ يوسف ألبير أبونا، الآراميون في التّاريخ، دار المشرق، القاهرة، مصر، ط2، 1996م.

181 ـ يوسف النّمري القرطبي ابن عبد البر (ت 436هـ)، جامع بيان العلم وفضله، دار الكتب الحديثة، القاهرة، مصر، ط1 1998م.

182 ـ يوسف خياط، معجم المصطلحات العلميّة والفنية، دار لسان العرب، بيروت لبنان، ط1 1950م.

183 ـ يوسف قطامي، مريم موسى اللّوزي، الكتابة الإبداعية للموهبين النّموذج والتّطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008م.

184 ـ وجيه كوثراني، تاريخ التّأريخ، اتجاهاته ومدارسه ومناهجه، المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات، بيروت، لبنان، ط2 2013م.

2 ـ الدوريات والمجلات :

185 ـ بلقاسم مالكية، الكتابة في اللّغة بحث لمفهوم الكتابة في المعجم العربي القديم، مجلة الأثر جامعة ورقلة، العدد05، مارس 2006م.

186 ـ حضر عبد اللّه تايه، حمدة حسين السّليطي، خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع اللّغة العربية لدى التّلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

187 ـ خليل يحي نامي، أصل الخط العربي وتاريخ تطوره إلى ما قبل الميلاد، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، ماي، 1935م .

188 ـ عبد القادر بن التواتي، ضوابط اللّغة العربيّة قبل نزول القران الكريم النقط ـ الشكل ـ الإعجام مجلة بدايات، جامعة عمار ثلجيي، الأغواط، الجزائر، المجلد 01، العدد 04، 2020م.

189 ـ عبد اللّه بن إبراهيم اللّحيدان، الاستماع في مجال الدّعوة أهميته ووسائل تحسينه، مجلة الدّراسات الإسلامية مجلة الملك سعود، الرياض، السّعوديّة، المجلد15، العدد1، 2003م.

190 ـ عبد المجيد عيساني، تعليمية اللّغة العربيّة في مستواها التّركيبي في المراحل الدّراسية الأولى مجلة الأثر ـ مجلة الآداب واللّغات ـ جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 08، ماي 2009م.

191 ـ علي جابر الشّمري، الانترنيت وتشكيل الوعي المعرفي العلمي دراسة ابستمولوجية ميدانية، مجلة الباحث العلمي، كلية الإعلام، بغداد، العراق، العدد 7. 6 حزيران أيلول، 2009م.

192 ـ محي الدّين محسب، الأسلوبية التّعبيريّة عند شارل بالي، مجلة علوم اللّغة، المجلد01، العدد02، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهر، مصر، ط1، 1998م.

193 ـ معلومات تفيدك، مجلة المربــي، المجلة الجزائريــة للتربيــة، يناير، فبراير 2005، العدد .03

3 ـ الرسائل الجامعيّة:

194 ـ الطّاهر لوصيف، تعليميّة النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثانوي الجزائري برنامج السّنة الأولى ـ جذع مشترك آداب نموذجا . دراسة وصفية تحليلية نقديّة، رسالة دكتوراه الدّولة في اللّغة العربيّة، جامعة الجزائر 2007 م.

195 ـ هدار عبد الكريم، مبدأ الثبوت بالكتابة في ظل ظهور المحررات الالكترونية، مذكرة ماجستير في القانون الخاص، كلية الحقوق بن عكنون، جامعة الجزائر 1، ، 2014م.

ثانيا: باللّغة الاجنبية.

196 ـ Dictionnaire actuel de l éducation ,2 eme édition, Guérin Québec .,1993

197 ـ Doing social Research Mc, Graw. Hill Book.co 1988.p137.: Baker. TL

198 ـ Downing.Johno .and, Leong. Chekan,psychology of reading , New Yourk: Macmillan ; 1979.

199 ـ F- whitniey ,elements of research , new yourk , 1946

200 ـ frandsen , A , N, education al psychology international studen edition , mc Gran Hill Book Company INC New york 1961.

201 ـ Good carter , vandscatesdauzlas e' methode of research , education al psycholazicalsosiological op. at.

202 - james a bill , and robert l–hardgrave comparative politics : the quest for theory, (ohio : harles E , merrillpublishingcompany 1973).

203 - La communication, Baylon Christian, Xavier Mignot, Nathan, paris, 1999, p 195

204 - le gendre ronald, dictionnaire actuel de léducation, guerin 2 edition paris, 1993.

205 - marguerite augia, les troubles de l' ecruture chez l' enfant , actualite pedagogique et psychologique delachaux et niestle, 2eme edition , paris 1980.

206 - marquis D' scinetificmethodogy in human relation in miller, jamesexperiment in social process, ny mc grawhillco 1950,

207 - Muchellir, Bourcter A , La dyslexie maladie du ciecle ; ed EFS, 1985 .

208 - Webster s–t wenticethcenturydictionary of englishlanguage 1960.

209 - whitney , FL ''the elements of research new yourk , 1946.

الـــــمـلاحـــق

الملحق رقم 01 : الاستبيان .

المحور الأول : بيانات عامة عن المستجوب والعمليّة التّعليميّة.

1 – **الجنـــس** : ذكـر ☐ أنثــى ☐

2 – **المؤهل العلمي** : . معهد تكنولوجي : ☐

. جامعة (ليسانس) : ☐

. مدراس عليا : ☐

. ماستر : ☐

. ما بعد التّدرج (ماجستير دكتوراه) : ☐

3 . **السّـن** : . من 23 إلى 30 : ☐

. من 31 إلى 42 : ☐

. أكثـر من 42 : ☐

4 . **الوضعية** : . متربـص (ة) : ☐

. مثبــت (ة) : ☐

5. **الخبرة المهنيــة في مرحلة التّعليم الثّانوي** : اقل من خمس سنوات : ☐

اقل من عشر سنوات : ☐

أكثر من عشر سنوات : ☐

6 . هل مهنة التّدريس تتفق مع ميولك؟: نعم ☐ لا ☐

7 . هل الاستاذ بحاجة دائمة إلى تحسين مستواه ؟ نعم ☐ لا ☐

8 كيف ترى عدد التّلاميذ في القسم ؟ كبير ☐ متوسط ☐ قليل ☐

علاقة الأستاذ بالوثائق البيداغوجية:

9 هل عندك أهداف واضحة في تدريس اللّغة العربية؟: نعم ☐ لا ☐

10 هل تعتمد على نصوص الكتاب المدرسي فقط؟ نعم ☐ لا ☐

11 هل تدرج الأحداث الجديدة في الحياة اليومية للتلاميذ في الشّرح؟: نعم ☐ لا ☐
نعم/لا..
....
....

12 هل تسترجع مع التّلاميذ بعض الدّروس في السّنوات الماضية خلال الشّرح؟:

نعم ☐
لا ☐

13هل تنوع في طريقة التّدريس ؟((: متنوعة ☐ ثابتة ☐

ماهي الطّريقة المعتمدة في التّدريس؟: ـ إلقاء : ☐

ـ حوار : ☐

ـ أسئلة : ☐

14 هل تهتم بتصحيح الواجبات المنزلية؟: نعم ☐ ☐

15 هل تهتم بطريقة عرض المشاريع؟: نعم ☐ لا ☐

16ـ هل يعطي برنامج اللّغة العربية لمرحلة التّعليم الثّانوي المهارات اللّغوية الأربع (القراءة ، الكتابة ، الاستماع ، التّحدث) نفس الأهمية ؟: نعـم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب لا ، ما هي المهارة الأهم ؟:

الاستمـاع ☐ التّحدث ☐ القراءة ☐ الكتابـة ☐

17 هل يمكن للمهارات اللّغوية أن تدرس جملة واحدة في نشاط واحد: نعم ☐ لا ☐

18 ما هي المهارة الأكثر صعوبة بالنّسبة لتلميذ مرحلة التّعليم الثّانوي؟:

الاستمـاع ☐ التّحدث ☐ القراءة ☐ الكتابـة ☐

الـــقـراءة

19 هل المادة المقروءة مناسبة لمستوى التّلميذ؟: نعم ☐ لا ☐

20 هل الوقت المحدد كافي لشاط القراءة؟: نعم ☐ لا ☐

21 هل عدد النّصوص كافية لدراسة العصور الأدبية؟: نعم ☐ لا ☐

22 هل تقوم بنفس الخطوات مع جميع النّصوص في تحليلها ؟: نعم ☐ لا ☐

التّعبير الكتابي :

23 هل مواضيع التّعبير الكتابي مناسبة لمستوى التّلميذ؟: نعم ☐ لا ☐

24 هل الوقت المحدد كافي لنشاط التّعبير الكتابي؟: نعم ☐ لا ☐

25 هل تعمل على إدماج المعارف القبلية المكتسبات القبلية ؟: نعم ☐ لا ☐

ما نوع هذه المكتسبات ؟ :

دروس ومحاور سابقة : ☐

دروس ومعلومات من سنوات سابقة : ☐

هل تربط مواضيع التّعبير بواقع التّلميذ ومجتمعه ؟: نعم ☐ لا ☐

26 هل تربط مواضيع التعبير الكتابي ببيئة التلميذ ؟ : نعم ☐ لا ☐

27 في ماذا يتمثّل البعد المعرفي للتعبير أكثر ؟:

النّصوص الأدبية ☐

التّواصلية ☐

المطالعة ☐

28 ما هي أهم أشكال التّعبير التّي تركز عليها؟:

1التّعبير التّدريبي : ☐

2 التّعبير الفكري : ☐

3التّعبير الأدبي : ☐

29 هل توزريع المواضيع دائما على حسب ميول التّلاميذ؟: نعم ☐ لا ☐

الـبـحــث الـعـلـمـي :

30هل المشاريع تعتبر مشاريع بحث علمي ؟: نعم ☐ لا ☐

31هل المشاريع تستطيع أن تحقق للتلميذ المعارف التّي تعجز المدرسة عن توفيرها؟:

نعم ☐

لا ☐

32 هل تنمي المشاريع روح التّعاون بين التّلاميذ ؟: نعم ☐ لا ☐

33 هل دائما المشاريع مرتبطة بالمحاور التّي يدرسها التّلاميذ؟: نعم ☐ لا ☐

34 هل يعاني التّلاميذ من مشاكل معينة عند إنشاء المشاريع؟: نعم ☐ لا ☐

35 هل تهتم بالاقتباس

ماهو دور مهارة القراءة في إعداد المشاريع من خلال الأنشطة التّي يتناولها التّلميذ؟:

. . . .

. . . .

. . . .

ماهي أهم المهارات الفرعية لمهارة القراءة التّي تهتم بها في إعداد البحوث العلمية؟:

. . . .

. . . .

. . . .

ما هو دور مهارة الكتابة في إعداد المشاريع من خلال الأنشطة التّي يتناولها التّلميذ؟:

. . . .

. . . .

. . . .

ما هي أهم المهارات الفرعية لمهارة الكتابة التّي تهتم بها في إعداد البحوث العلمية؟:

. . . .

. . . .

. . . .

ما هو دور مهارة التّحدث في إعداد المشاريع من خلال الأنشطة التّي يتناولها التّلميذ؟:

. . . .

. . . .

. . . .

ماهي أهم المهارات الفرعية لمهارة التّحدث التّي تهتم بها في إعداد البحوث العلمية؟:

. . . .

. . . .

. . . .

ماهو دور مهارة الاستماع في اعداد المشاريع من خلال الانشطة التّي يتناولها التّلميذ؟:

. . . .

. . . .

. . . .

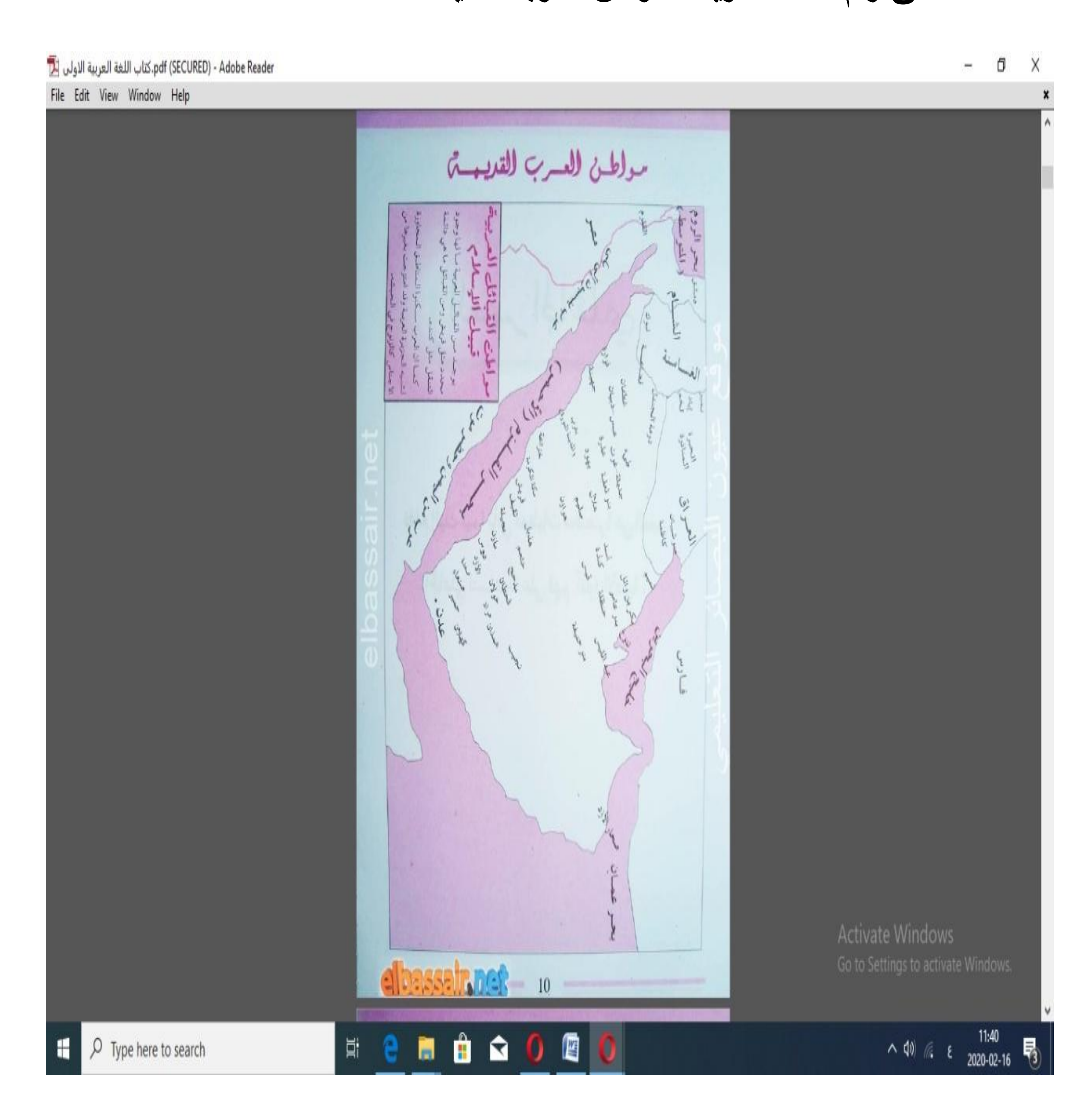
ماهي أهم المهارات الفرعية لمهارة الاستماع التّي تهتم بها في إعداد البحوث العلمية؟:

. . . .

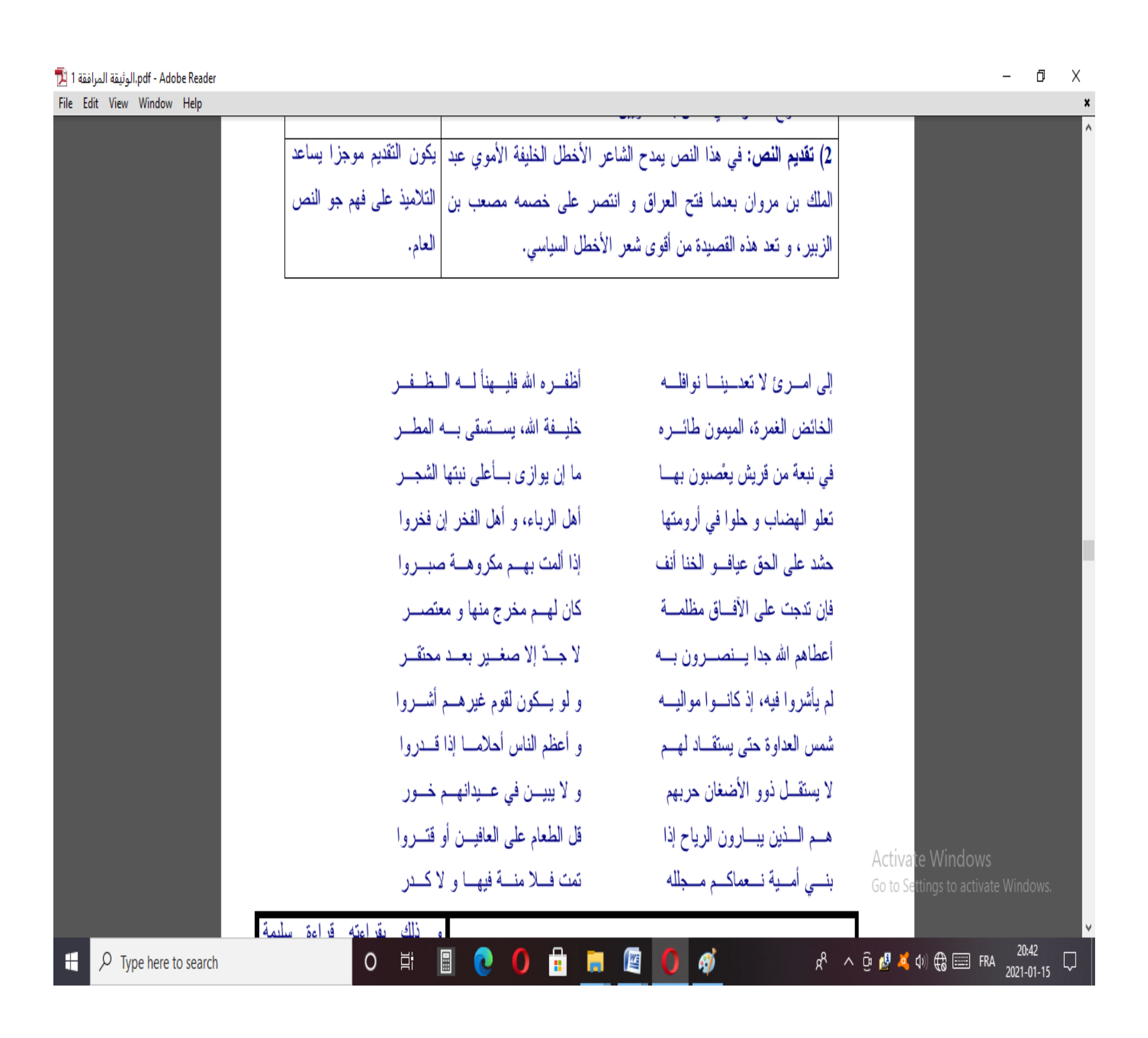
. . . .

. . . .

الملحق رقم 02 : خريطة مواطن العرب القديمة.



الملحق رقم 03 : تقديم موضوع النّص .



2) تقديم النص: في هذا النص يمدح الشاعر الأخطل الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان بعدما فتح العراق و انتصر على خصمه مصعب بن الزبير، و تعد هذه القصيدة من أقوى شعر الأخطل السياسي.	يكون التقديم موجزا يساعد التلاميذ على فهم جو النص العام.

إلى امـرئ لا تعدـينـا نوافلـه — أظفـره الله فليـهنأ لـه الـظـفـر

الخائض الغمرة، الميمون طائـره — خليـفة الله، يسـتسقى بـه المطـر

في نبعة من قريش يعْصبون بهـا — ما إن يوازى بـأعلى نبتها الشجـر

تعلو الهضاب و حلوا في أرومتها — أهل الرباء، و أهل الفخر إن فخروا

حشد على الحق عيافـو الخنا أنف — إذا ألمت بهـم مكروهـة صبـروا

فإن تدجت على الآفـاق مظلمـة — كان لهـم مخرج منها و معتصـر

أعطاهم الله جدا يـنصـرون بـه — لا جـدّ إلا صغـير بعـد محتقـر

لم يأشروا فيه، إذ كانـوا مواليـه — و لو يـكون لقوم غيرهـم أشـروا

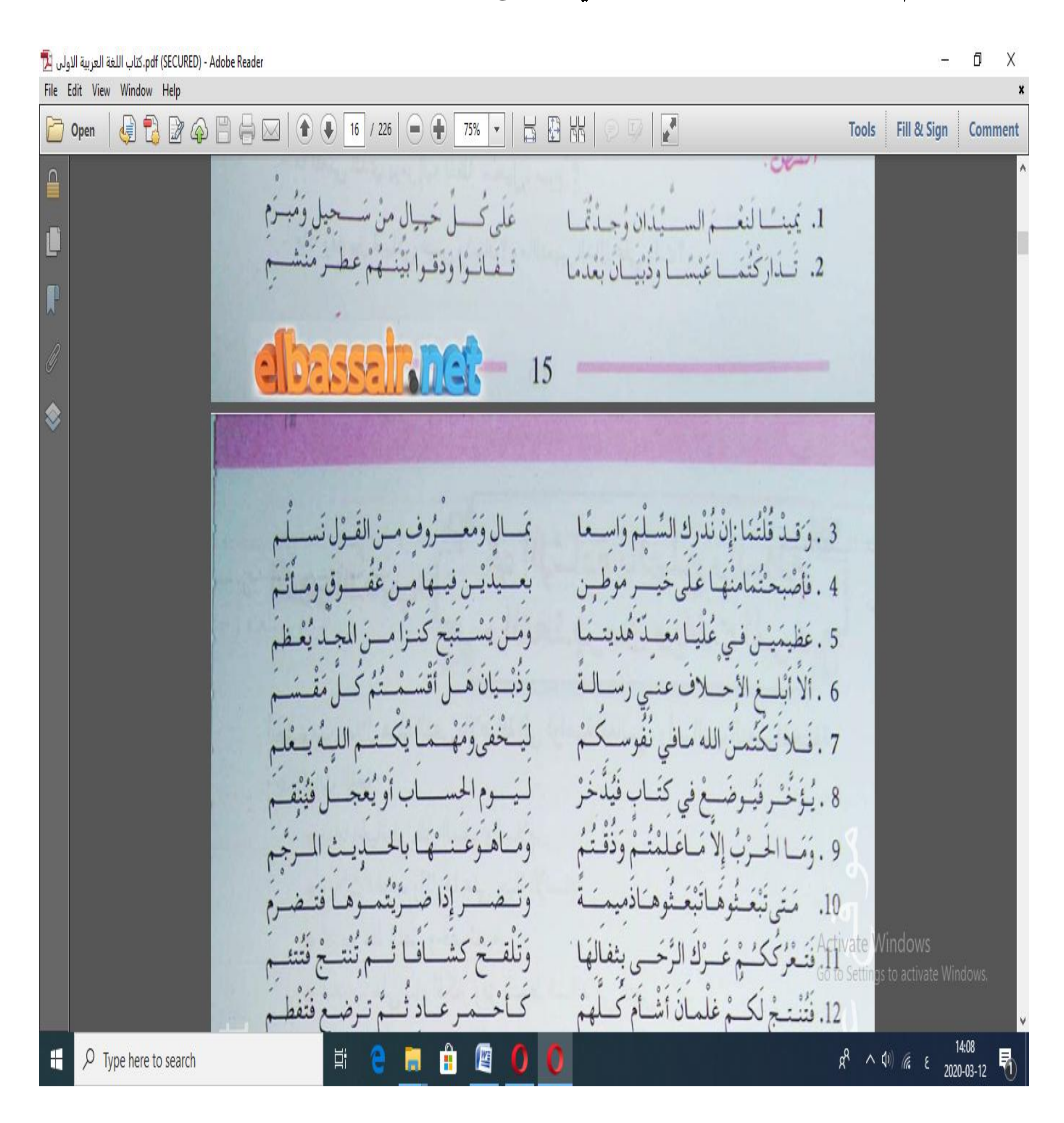
شمس العداوة حتى يستقـاد لهـم — و أعظم الناس أحلامـا إذا قـدروا

لا يستقـل ذوو الأضغان حربهم — و لا يبيـن في عـيدانهـم خـور

هـم الـذين يبـارون الرياح إذا — قل الطعام على العافيـن أو قتـروا

بنـي أمـية نـعماكـم مـجلله — تمت فـلا منـة فيهـا و لا كـدر

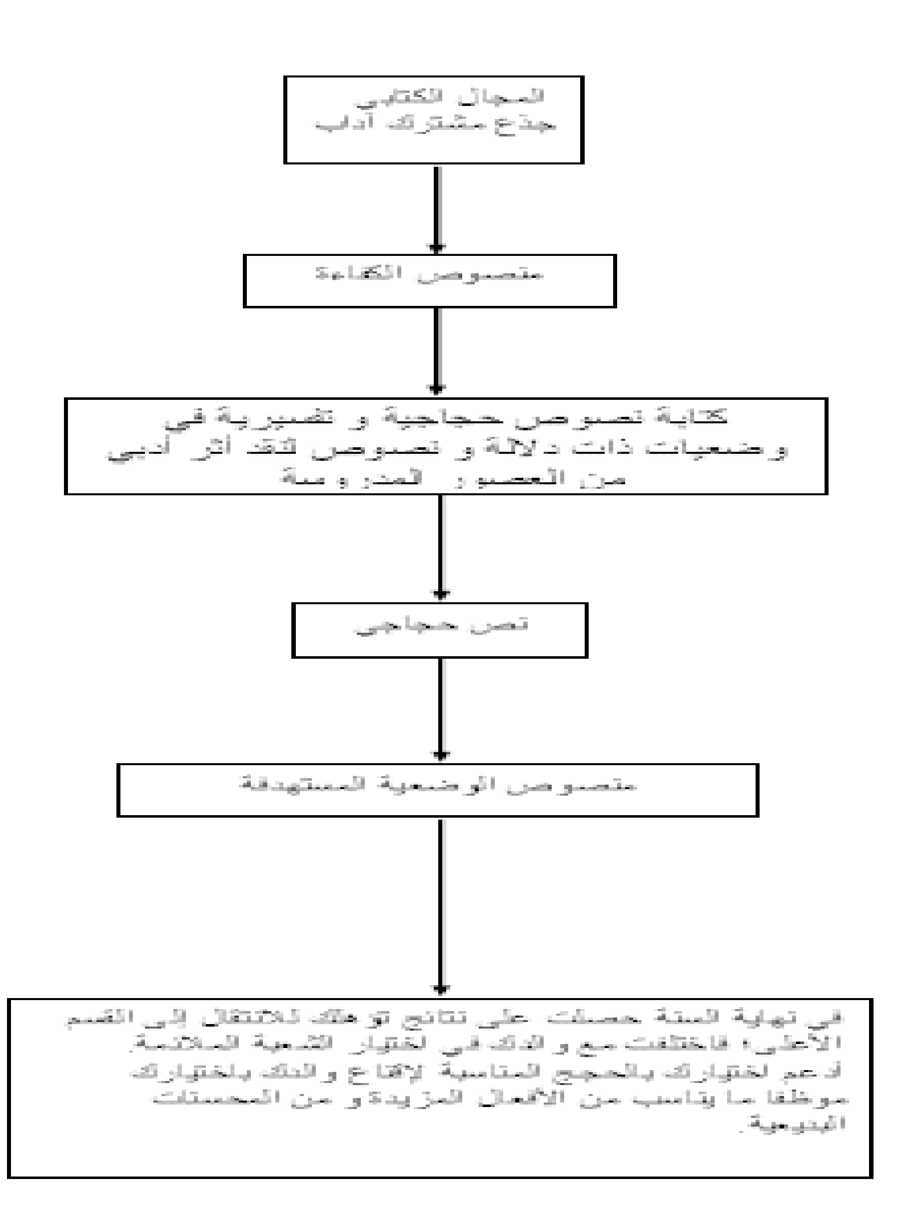
الملحق رقم 04 : قصيدة لزهير بن أبي سلمى .



1. يمينا لنعم السيدان وجدتما على كل حال من سحيل ومبرم
2. تداركتما عبسا وذبيان بعدما تفانوا ودقوا بينهم عطر منشم

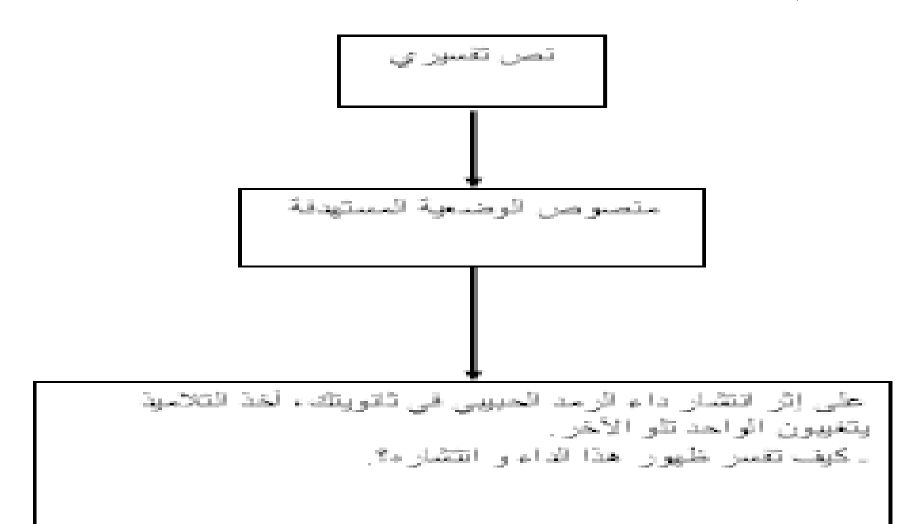
3. وقد قلتما: إن ندرك السلم واسعا بمال ومعروف من القول نسلم
4. فأصبحتما منها على خير موطن بعيدين فيها من عقوق ومأثم
5. عظيمين في عليا معد هديتما ومن يستبح كنزا من المجد يعظم
6. ألا أبلغ الأحلاف عني رسالة وذبيان هل أقسمتم كل مقسم
7. فلا تكتمن الله ما في نفوسكم ليخفى ومهما يكتم الله يعلم
8. يؤخر فيوضع في كتاب فيدخر ليوم الحساب أو يعجل فينقم
9. وما الحرب إلا ما علمتم وذقتم وما هو عنها بالحديث المرجم
10. متى تبعثوها تبعثوها ذميمة وتضر إذا ضريتموها فتضرم
11. فتعرككم عرك الرحى بثفالها وتلقح كشافا ثم تنتج فتتئم
12. فتنتج لكم غلمان أشأم كلهم كأحمر عاد ثم ترضع فتفطم

الملحق رقم 05: منصوص الكفاءة التّعبيريّة (دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة أولى من التّعليم الثانوي).



- 31 -

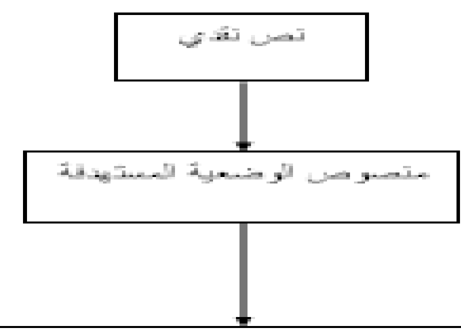
ملحق رقم 06: منصوص الوضعيّة المستهدفة (دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة أولى من التّعليم الثانوي).



نص تفسيري

منصوص الوضعية المستهدفة

على إثر انتشار داء الرمد الحبيبي في ثانويتك، أخذ التلاميذ يتغيبون الواحد تلو الآخر.
- كيف تفسر ظهور هذا الداء و انتشاره؟.



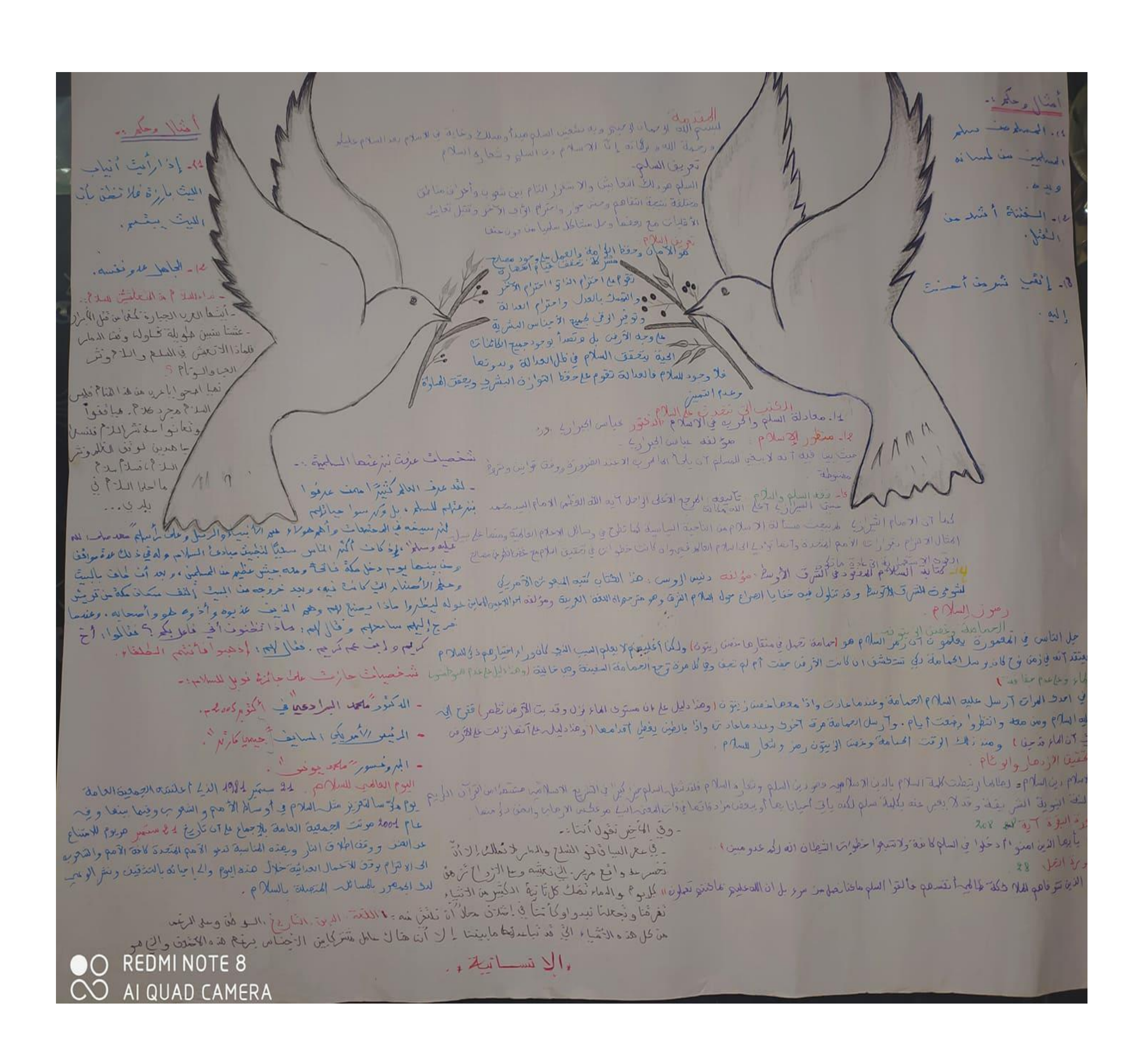
نص نقدي

منصوص الوضعية المستهدفة

بينما كنت في البادية، تمتع نظرك بمشاهد طبيعية، عندئذ تذكرت قيمة الطبيعة في الشعر العربي، و أثناء رجوعك إلى بيتك أخذت تبحث عن قصيدة تجسد ما شاهدته من مناظر.
فعثرت على نص من العصر الجاهلي شفى غليلك، و عندما عرضته على أستاذك طلب منك اكتشاف معطياته ومناقشتها.
انقد هذا النص مستوفيا طلب أستاذك

- 32 -

الملحق رقم 07 : إنجاز مشروع حول السلم والسلام.



فهرس الموضوعات

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تقصي دور المهارات اللّغوية في عمليّة إعداد البحوث العلميّة (التّعل ي الثّانوي أنموذجا) من خلال تحديد الحدود الأدبيّة للمهارات اللّغوية ومنزلتها في مرحلة التّعليم الثّانوي، بالإضافة إلى ضبط العلاقة القائمة بين البحث العلمي والمهارات اللّغوية ، وأسقطناها على مرحلة التّعليم الثّانوي من خلال مقارنتها مع برنامج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة .

الكلمات المفتاحية: المهارات اللّغوية، القراءة، الكتابة، الاستماع، التّحدث، البحث العلمي ، التّعليم، التّعليم الثانوي.

Abstract :

This research aims to investigate the role of language skills in the process of preparation of scientific research by identifying the literary boundaries of language and its status in secondary education as well as to adjust between scientific research and language skills. we applied this research on secondary school phase by comparing it with the Arabic language of secondary education Literature and philosophy Division.

Keywords: **language skills, reading, writing, listening, speaking, scientific research, education, secondary education.**

Résumé :

L' objectif de cette recherche vise à expoler le rôle des compétences linguistique dans la processus de préparation de la recherche scientifique et processus de la recherche (L'enseignement secondaire modèle) à trauver définir les limites morales des compétences linguistique et sa place dans L'enseignement secondaire . En plus d'ajuster la rolation entre la recherche scientifique et la compétences linguistique , le faire passer au niveau secondaire en la comparant au programme de langue arabe pour le niveau secindaire filiére lettres-philosophie .

Mots clés : Les compétences linguistique , La lecture , L'criture, Conversation, Entendre, La recherche scientifique, L'enseignement secondaire .